This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Informazioni su questo libro

Si tratta della copia digitale di un libro che per generazioni è stato conservata negli scaffali di una biblioteca prima di essere digitalizzato da Google nell'ambito del progetto volto a rendere disponibili online i libri di tutto il mondo.

Ha sopravvissuto abbastanza per non essere più protetto dai diritti di copyright e diventare di pubblico dominio. Un libro di pubblico dominio è un libro che non è mai stato protetto dal copyright o i cui termini legali di copyright sono scaduti. La classificazione di un libro come di pubblico dominio può variare da paese a paese. I libri di pubblico dominio sono l'anello di congiunzione con il passato, rappresentano un patrimonio storico, culturale e di conoscenza spesso difficile da scoprire.

Commenti, note e altre annotazioni a margine presenti nel volume originale compariranno in questo file, come testimonianza del lungo viaggio percorso dal libro, dall'editore originale alla biblioteca, per giungere fino a te.

Linee guide per l'utilizzo

Google è orgoglioso di essere il partner delle biblioteche per digitalizzare i materiali di pubblico dominio e renderli universalmente disponibili. I libri di pubblico dominio appartengono al pubblico e noi ne siamo solamente i custodi. Tuttavia questo lavoro è oneroso, pertanto, per poter continuare ad offrire questo servizio abbiamo preso alcune iniziative per impedire l'utilizzo illecito da parte di soggetti commerciali, compresa l'imposizione di restrizioni sull'invio di query automatizzate.

Inoltre ti chiediamo di:

+ *Non fare un uso commerciale di questi file* Abbiamo concepito Google Ricerca Libri per l'uso da parte dei singoli utenti privati e ti chiediamo di utilizzare questi file per uso personale e non a fini commerciali.

+ *Non inviare query automatizzate* Non inviare a Google query automatizzate di alcun tipo. Se stai effettuando delle ricerche nel campo della traduzione automatica, del riconoscimento ottico dei caratteri (OCR) o in altri campi dove necessiti di utilizzare grandi quantità di testo, ti invitiamo a contattarci. Incoraggiamo l'uso dei materiali di pubblico dominio per questi scopi e potremmo esserti di aiuto.

+ *Conserva la filigrana* La "filigrana" (watermark) di Google che compare in ciascun file è essenziale per informare gli utenti su questo progetto e aiutarli a trovare materiali aggiuntivi tramite Google Ricerca Libri. Non rimuoverla.

+ *Fanne un uso legale* Indipendentemente dall'utilizzo che ne farai, ricordati che è tua responsabilità accertati di farne un uso legale. Non dare per scontato che, poiché un libro è di pubblico dominio per gli utenti degli Stati Uniti, sia di pubblico dominio anche per gli utenti di altri paesi. I criteri che stabiliscono se un libro è protetto da copyright variano da Paese a Paese e non possiamo offrire indicazioni se un determinato uso del libro è consentito. Non dare per scontato che poiché un libro compare in Google Ricerca Libri ciò significhi che può essere utilizzato in qualsiasi modo e in qualsiasi Paese del mondo. Le sanzioni per le violazioni del copyright possono essere molto severe.

Informazioni su Google Ricerca Libri

La missione di Google è organizzare le informazioni a livello mondiale e renderle universalmente accessibili e fruibili. Google Ricerca Libri aiuta i lettori a scoprire i libri di tutto il mondo e consente ad autori ed editori di raggiungere un pubblico più ampio. Puoi effettuare una ricerca sul Web nell'intero testo di questo libro da `http://books.google.com`

Sul Migliore Ordinamento Della Instruzione Secondaria · 1891 ·

Educ
1117
75

Educ 1117.75

HARVARD
COLLEGE
LIBRARY

SUL

MIGLIORE ORDINAMENTO

DELLA

ISTRUZIONE SECONDARIA

DISCUSSIONE

AGITATASI NEL SENO DELL' ACCADEMIA REALE
DI SCIENZE MORALI E POLITICHE DI NAPOLI

NAPOLI
TIPOGRAFIA DELLA REGIA UNIVERSITÀ
NEL GIÀ COLLEGIO DEL SALVATORE
1891

L' ISTRUZIONE SECONDARIA

BIBLIOTECA LUCCHINI
3739
N.° d' ord. 2222

nat l'auo

LUCCHINI

o

SUL

MIGLIORE ORDINAMENTO

DELLA

ISTRUZIONE SECONDARIA

DISCUSSIONE

AGITATASI NEL SENO DELL' ACCADEMIA REALE
DI SCIENZE MORALI E POLITICHE DI NAPOLI

NAPOLI
TIPOGRAFIA DELLA REGIA UNIVERSITÀ
NEL GIÀ COLLEGIO DEL SALVATORE
1891

LUCCHINI

MIGLIORI MMARIO

ISTRU

e dell' Accademia **Mariano.** *pag.* VII — XVI

ruzione secondaria, nota del

. . . . . » 1 — 23

ità della scuola secondaria,

Masci . . . . . » 25 — 74

l' insegnamento secondario in

ico, nota del socio **D' Ovidio** . » 75 — 88

uria, i suoi mali acuti e le sue

e, nota del socio **Mariano.** . . » 89 — 120

o scientifico nella scuola seconda-

el socio **Masci** . . . . . » 121 — 150

rso pronunziato dal socio **Bonghi** . » 151 — 155

ruzione classica nota del socio **D'O-**

. . . . . » 157 — 165

ltre osservazioni orali fatte dai socii

e **Bonghi** . . . . . » 167 — 172

L' ISTRUZIONE SECONDARIA

BIBLIOTECA LUCCHINI
3739
N.° d' ord. 2222

LUCCHINI

o

SUL

MIGLIORE ORDINAMENTO

DELLA

ISTRUZIONE SECONDARIA

DISCUSSIONE

AGITATASI NEL SENO DELL' ACCADEMIA REALE
DI SCIENZE MORALI E POLITICHE DI NAPOLI

NAPOLI
TIPOGRAFIA DELLA REGIA UNIVERSITÀ
NEL GIÀ COLLEGIO DEL SALVATORE
1891

Educ 1117.75

HARVARD COLLEGE
1940
LIBRARY

Trans. from Law Library

DEC 20 1930

SOMMARIO

Proemio del Presidente dell' Accademia **Mariano**. *pag.* VII — XVI
Considerazioni sull' istruzione secondaria, nota del socio **Miraglia** . . . . . » 1 — 23
Sulla unità o duplicità della scuola secondaria, nota del socio **Masci** . . . . . » 25 — 74
Sulla divisione dell' insegnamento secondario in classico e tecnico, nota del socio **D' Ovidio** . » 75 — 88
La scuola secondaria, *i suoi mali acuti e le sue esigenze prime,* nota del socio **Mariano**. . . » 89 — 120
Dell'insegnamento scientifico nella scuola secondaria, nota del socio **Masci** . . . . . » 121 — 150
Sunto del discorso pronunziato dal socio **Bonghi** . » 151 — 155
Ancora dell'istruzione classica nota del socio **D'Ovidio**. . . . . » 157 — 165
Appunti di altre osservazioni orali fatte dai socii **Miraglia** e **Bonghi**. . . . . » 167 — 172

PROEMIO

Gli scritti che seguono di Luigi Miraglia, Filippo Masci, Francesco D'Ovidio, Raffaele Mariano, e il sunto del discorso di Ruggero Bonghi, e gli appunti di un dibattito orale, sono stati estratti dal *Rendiconto delle tornate e dei lavori* dell'Accademia Reale di Scienze Morali e Politiche di Napoli nei mesi di marzo, aprile, maggio, giugno e luglio di questo anno. Il raccoglierli qui e pubblicarli insieme, quasi formassero un unico tutto, è parso opportuno e conveniente.

Opportuno, per essere l'oggetto intorno al quale si aggirano, uno solo e lo stesso: *Il migliore ordinamento dell' istruzione secondaria.* Questo argomento fu scelto dall'Accademia in una delle sue sedute di febbraio, per farne, secondo il costume da essa da alquanti anni a questa parte adottato, materia di discussione nelle sue riunioni private.

Conveniente poi, per riguardo a quei che fossero desiderosi di prendere cognizione delle opinioni e dei pensieri che nel seno dell' Accademia sono stati ventilati. I quali pensieri, ancorchè in parte varii e diversi, siccome muoventi da presupposti e vedute difformi (nè, date la gravità e la natura tanto complessa della questione, avrebbe potuto essere altrimenti), bisogna, nondimeno, anzi appunto per questo, averli presenti tutti. Il

« Posto t' ho innanzi, omai per te ti ciba »

cade qui assai bene in acconcio.

Infatti gli scritti e il discorso e il dibattito, presi nel loro insieme, rispecchiano via via i molteplici aspetti del problema e le svariate difficoltà che gli fan corona e ne rendono ardua e intralciata la soluzione. Onde solo chi sappia compararli e, quasi direi, contrappesarli fra loro, riesce a formarsi un concetto abbastanza misurato ed equilibrato della cosa, o, non foss' altro, a guardarvi dentro con qualche larghezza e concretezza.

Solo così, mercè il paragone, dove, fatta astrazione dalle vedute secondarie, si voglia riassumere i pensieri

supremi e dominanti che dalla discussione emergono, ordinandoli e componendoli quasi organicamente, accadrà di scorgere, che, se l' Accademia si è divisa in quello che costituisce indubbiamente l' aspetto capitale e più prominente del problema, neppure poi si può negare che intorno ad altri aspetti, anch' essi non poco rilevanti, è caduta d' accordo; anzi intorno ad alcuni è stata addirittura unanime.

Da un lato, si sono disegnati due indirizzi, due correnti generali ed opposte di pensieri. L'una concepisce l' istruzione secondaria come essenzialmente classica e letteraria, e la vuole obbligatoria ed unica per tutti quei che intendono avviarsi alla cultura superiore nelle Università, per essere la meglio adatta a procacciare educazione mentale e anche morale, e ad apparecchiare alla vita, anche a quella degli affari e del tecnicismo. L'altra vuole l'insegnamento secondario diviso in classico e tecnico. Pel primo ordine di concetti si sono pronunziati i soci Masci e Mariano. Il secondo è stato sostenuto dai soci Miraglia, d'Ovidio e Bonghi; con l'avvertenza però, che ciascuno di questi l'ha fatto, muovendo da presupposti suoi e da vedute non interamente conformi a quelle degli altri.

L' ISTRUZIONE SECONDARIA

BIBLIOTECA LUCCHINI
3739
N.° d' ord. 2222

LUCCHINI

O

SUL

MIGLIORE ORDINAMENTO

DELLA

ISTRUZIONE SECONDARIA

DISCUSSIONE

AGITATASI NEL SENO DELL' ACCADEMIA REALE
DI SCIENZE MORALI E POLITICHE DI NAPOLI

NAPOLI
TIPOGRAFIA DELLA REGIA UNIVERSITÀ
NEL GIÀ COLLEGIO DEL SALVATORE
1891

siderabile (e lo sarebbe, senza dubbio), che la gioventù che vuole incamminarsi per l'istruzione superiore, e quindi per le professioni e le carriere, riceva una cultura generale identica, la quale nell'àmbito della coscienza nazionale sia come nucleo di formazione di un' alta maniera comune di concepire il mondo, la vita e l'uomo; dove, in altre parole, paresse desiderabile, che, grazie ad una cultura generale identica, sia per lo meno posto un qualche germe al comporsi di un organismo comune dei modi di pensare e di sentire, e, perciò stesso, ad una tal quale reciproca intelligenza e fusione spirituale fra i varii elementi delle classi sociali elevate e dirigenti; ciò indarno si spererebbe ottenerlo mercè l'unificazione della scuola tecnica e del ginnasio, ovvero mercè la creazione di un unica scuola comune di grado inferiore.

Da ultimo, ancora intorno a un punto, si è fatta viva moltà affinità di vedute e di opinioni. Il Miraglia e il D'Ovidio, non meno che il Masci, ch' è quanto dire, così quei che sono per la dualità, come quei che sono per l'unità dell'insegnamento secondario, pure rigettando tutti il sistema cui s'è ora avviata la Germania, di eguagliare nel lor valore la licenza classica e la tecnica, hanno poi

ammesso tutti del pari (bensì chi sotto una forma, chi sotto un'altra, chi un po' più, chi un po' meno, chi facendo esplicite riserve e chi non chiudendo gli occhi ai pericoli in generale che la cosa presenta); hanno, dico, tutti ammesso, che vi possono essere, e che sono da escogitare modi, i quali lascino aperto l' accesso a certe facoltà universitarie e studi superiori a giovani, che pure non abbiano attraversato l'insegnamento classico, ma che in compenso si trovino in condizioni peculiari ed eccezionali, ovvero appartengano a certe date e singolari categorie.

Una parola rimane di dire intorno al dibattito orale. Occasione ad esso fu la proposta concreta, e quasi formale, che il socio Bonghi fece che l' istruzione classica fosse resa più intensa in un più breve spazio di anni. Però, in vista delle molteplici obiezioni mossegli contro da varie parti, egli parve disposto a recederne e ad accostarsi alla proposta del socio D' Ovidio, ch'è come una attenuazione, o meglio una più precisa e mitigata determinazione della sua, che, cioè, l' insegnamento nel ginnasio, nel primo quinquennio dell' istituto classico, tornasse a farsi più intensivamente letterario, affrancandolo in mas-

sima parte dagli studii scientifici, onde ora è sopraffatto.

Le quali cose, anticipando in sintesi rapida sul contenuto sostanziale di questo piccolo volume, nell' atto che accennano alle numerose vedute cui il problema fa luogo, mostrano insieme che, senza informarsi e tener conto di tutte, ci è veramente molto rischio che si finisca col rinchiudersi in una considerazione astratta e unilaterale dell'argomento.

Napoli 31 Luglio 1891.

RAFFAELE MARIANO
Presidente dell'Accademia

CONSIDERAZIONI SULL'ISTRUZIONE SECONDARIA

Nota del socio Luigi Miraglia

L' ordinamento dell' istruzione secondaria costituisce uno dei più gravi problemi dei tempi nostri, da cui dipende l'avvenire scientifico e morale delle nuove generazioni. L'opinione pubblica ha compreso questa verità, e la quistione è discussa nelle assemblee, nei libri, nelle monografie, nelle memorie accademiche, e nei giornali letterarî e politici.

In Germania è viva la discussione sui Ginnasi e sulle Scuole reali. Da una parte vi sono i partigiani del tipo classico, i quali hanno esposto le loro ragioni nel noto manifesto di Heidelberg, che contiene quattromila e quattrocento firme; dall' altra vi sono tutti quelli che patrocinano la causa dell' insegnamento moderno. Costoro hanno sottoscritto il manifesto dell'Unione per la riforma scolastica, che raccoglie ventitremila nomi. L'Imperatore ha recentemente scritto la celebre lettera sulle scuole secondarie, che ha dato luogo alla Commissione d' inchiesta di Berlino, e ad una serie di provvedimenti governativi circa la riforma degl' istituti.

In Francia la quistione è continuamente studiata; ed il Consiglio superiore della pubblica istruzione dal 1880 fino al 1890 ha modificato tre volte i programmi delle scuole classiche. Gli ultimi programmi formano un volume di dugento ventotto pagine. Vi è a Parigi un' Associazione nazionale per la riforma dell' insegnamento secondario, ostile al sistema della biforcazione, e propugnatrice della scuola secondaria unica di grado inferiore.

In Inghilterra non è mai cessata la contesa fra le Università, tenaci della tradizione e del puro tipo classico, ed una parte del pubblico colto, che preferisce l' insegnamento moderno, e segue le idee di Huxley. Tali idee si riassumono nella sentenza: Non conviene fare della paleontologia il sostrato della nuova educazione. Secondo Huxley il tipo classico è l' analogo della paleontologia.

In Italia non mancano studî importanti intorno al problema. Varî progetti di legge sono stati presentati, ma non hanno avuto la fortuna di essere discussi e di giungere in porto. A tutti è nota la sorte toccata all' ultimo progetto, ed è pure nota la causa dell' abbandono. È un fatto che la Camera dei deputati è restia a trattare quistioni d'ordinamento scolastico. Il Governo rimane arbitro, muta e rimuta guardando poco alle leggi, e cercando di attuare i suoi criteri per mezzo di decreti, anche quando l'argomento per sè richieda la forma della legge. È proprio questo il caso, di cui dobbiamo ora occuparci, poichè sono stati emanati alcuni decreti, che introducono nelle scuole secondarie riforme, le quali avrebbero avuto bisogno della legge. E coteste riforme, prescindendo dalla loro legalità, non sono da approvarsi, come si vedrà appresso.

L' insegnamento secondario tende a svolgere tutte le potenze, mira a formare l' uomo, dà la coltura generale letteraria e scientifica, conformemente alle esigenze dei tempi. Esso dev' essere moderno nel suo spirito, sebbene si serva delle lingue classiche, libero nei metodi, pratico nelle esercitazioni, fecondo negli effetti, e virile nel carattere. Ma la coltura generale, fondamento della istruzione superiore e professionale, non può essere identica per tutti, poichè nella società vi sono due specie di ufficî, di professioni e di carriere, per cui l' uomo deve operare sull' uomo, o su gli elementi e forze naturali. L' istruzione secondaria non può astrarre assolutamente dai futuri destini dei giovani, altrimenti non sarebbe propria ed efficace preparazione; nè può atteggiarsi

variamente secondo ciascuna di siffatte mete o vocazioni, perdendo in tal caso la sua finalità, che consiste nel dare la coltura generale. L'istruzione secondaria deve mirare solo ai grandi gruppi degli ufficî, delle professioni e delle carriere. Di qui la distinzione delle scuole secondarie classiche dalle scuole secondarie moderne, reali, tecniche.

L'insegnamento secondario si può considerare in modo astratto e concreto. Sotto il primo aspetto tende a formare l'uomo, a svolgerne tutte le potenze, senza riguardo all'avvenire dei giovani ed ai rapporti della vita. Sotto il secondo aspetto mira sempre ad impartire la coltura generale, ma tiene conto dei grandi gruppi degli ufficî civili e delle professioni, di cui è preparazione fondamentale. Ora questo concetto dell' insegnamento secondario è determinato e concreto, perchè deriva dalla compenetrazione di due principî, che debbono essere la sicura guida del pedagogista e del legislatore, cioè del principio dell' educazione integrale dello spirito e di quello di utilità. Esso non è contradittorio, escludendo che l' istruzione secondaria possa essere ad un tempo generale e professionale, ed ammettendo soltanto che non debba essere identica per tutti. Certo l' uomo è uno, e la sua educazione si deve compiere ne' modi richiesti dalla natura che ha; ma da ciò non segue che la scuola secondaria debba essere necessariamente unica, poichè nessuno ha mai provato che una sola è la via per svolgere le facoltà umane. Si può provare che in date condizioni vi sono materie che disciplinano meglio la mente e l' animo, e materie che per sè medesime posseggono minore efficacia sull'intero sviluppo delle potenze, sebbene accoppiate ad altre raggiungano l' intento. All' educazione umana si può pervenire per due vie, l' una aperta per coloro i quali vogliono in seguito dedicarsi ad ufficî e professioni per cui l' uomo deve operare sull' uomo, o intendono acquistare l' alta coltura scientifica, anche relativa

agli elementi o forze naturali; l'altra propria di quelli che si preparano alle applicazioni tecniche ed industriali della scienza, operando sul mondo esteriore.

Strumenti di educazione mentale nello insegnamento secondario, di qualsiasi specie, sono lo studio delle lingue e quello delle scienze. Lo studio delle lingue è diretto allo sviluppo di tutte le facoltà, cioè del sentimento, della fantasia, della mente e del volere. Lo studio delle scienze, capaci però di essere materie d' insegnamento secondario, e di entrare nel novero degli elementi della coltura generale, intende solo all' esplicazione della mente e dei suoi atti.

Lo studio esclusivo della lingua nazionale non promuove tutte le difficoltà necessarie per lo sviluppo delle potenze, appunto perchè lingua propria. Occorre dunque lo studio di lingue non proprie, morte o vive. Nelle scuole secondarie classiche si preferiscono il greco ed il latino, senza escludere qualche lingua viva; nelle scuole secondarie reali o moderne prevalgono invece le lingue vive. Il Ginnasio ed il Liceo adoperano le lingue antiche, le quali sono più flessive, più artistiche e più armoniche delle lingue viventi, e rispecchiano meglio gli andamenti ed i modi del pensiero. Il greco ed il latino offrono modelli incomparabili di pensare e di dire, e sono i mezzi diretti per far penetrare la mente nel mondo dell' umanità classica, che fu il mondo della grande arte e della grande filosofia. La Scuola e l' Istituto tecnico si servono delle lingue moderne, che sono in perfetta corrispondenza con la futura carriera dei giovanetti, non solo come mezzi di comunicazione, ma come materie atte a coltivare tutto il loro spirito. Le lingue moderne sono meno flessive delle antiche, hanno minore efficacia pedagogica, e nondimeno si prestano all' educazione del sentimento, della fantasia, della mente e dell'animo. Ogni lingua ha più o meno questa attitudine. Chi può negare, per esempio, che con lo

studio delle lingue vive si è pure in grado di compiere esercizi di logica a di psicologia concreta? In fin dei conti tali lingue rivelano anche l' organismo del pensiero, e del pensiero moderno. L'insegnamento delle lingue nella scuola secondaria è sempre strumento di coltura generale, e come tale implica essenzialmente la subordinazione dello studio delle forme grammaticali allo scopo della lettura. È necessario che i giovani, compiuti i corsi, leggano correntemente uno scrittore, e comprendano davvero quello che dice, e possano determinarne il valore. Spesso cotesta subordinazione non è osservata, e quindi i giovani escono dal Liceo, avendo nella mente una farragine di precetti grammaticali e di note minuziose, e non sono poi in grado di leggere e capire un classico. Di qui la noia degli scolari, e la persuasione comune che il greco ed il latino non servano a nulla. Il difetto è grave, e non si deplora solo negl' istituti italiani e francesi, ma più ancora negl'inglesi; nelle classi tedesche si avverte meno.

Lo studio delle scienze nelle scuole secondarie non può estendersi oltre all' esposizione chiara, precisa ed ordinata dei principî. Nelle scuole classiche deve essere puramente elementare e sperimentale; nelle scuole reali, pur rimanendo generale e sperimentale, dev'essere più svolto. Accade d'ordinario che nei Ginnasi e nei Licei i corsi scientifici acquistano una estensione tale da contraddire al fine per cui sono stabiliti. In questa ipotesi non sono più elementi di coltura generale di una scuola classica, e producono quella pletora di discipline, che affatica e confonde l'intelletto, strema le forze giovanili, e toglie ogni efficacia all'istruzione, specialmente in Francia ed in Italia. Nella Scuola e negl'Istituti tecnici i mentovati corsi divengono facilmente speciali, ed escono per conseguenza fuori dell' orbita delle scuole secondarie. Donde la conseguenza che i giovani ammessi alle scuole universitarie o superiori sono costretti a rifare gli stessi corsi, i quali talvolta sono meno

estesi di quelli che si danno negli Istituti. Anche in questo caso si veggono i tristi effetti ora notati, a cui è uopo aggiungere un altro effetto d' identica indole, poichè una disciplina largamente studiata non ha più attrattive, quando si deve in seguito studiarla di nuovo, e comprenderla nella sua profondità.

Oggi non vi è più un letterato che non convenga sulla necessità d' impartire l' insegnamento scientifico elementare nelle scuole classiche, perchè dà ai giovani la conoscenza delle principali leggi cosmiche, e li abitua con la matematica alla coerenza, alla precisione ed alla connessione dei concetti, e con le discipline naturali ai metodi induttivi. L' insegnamento scientifico, anche elementare, è destinato, aggiungono alcuni, ad elevare l'autonomia della ragione di fronte all'autorità esterna, ed a far nascere il sentimento di dipendenza dell'uomo da una legge impersonale. D'altra parte i matematici ed i naturalisti riconoscono che i migliori allievi delle Facoltà di scienze e delle scuole superiori sono quelli che hanno una buona coltura letteraria, la quale educa tutte le potenze, ed esplica e rafforza la mente.

La coltura letteraria, anche classica, non è ornamentale, se si riguarda come il mezzo più comprensivo e più concreto per svolgere l' intelletto, la fantasia ed il sentimento. Essa non si oppone al principio scientifico dell' educazione moderna, potendosi con lo studio della lingua e della letteratura dimostrare a'giovani, ed in maniera pratica ed intelligibile, che le creazioni economiche, religiose, morali, estetiche e politiche derivino sempre dalla più ampia e più razionale conoscenza delle cose. Non è forse la lingua uno specchio del pensiero comune? Non si riflette in essa la storia e le fasi della civiltà di un popolo? La coltura classica, associata alle nozioni delle scienze, non allontana la mente dall'osservazione dei fatti naturali e dalla vita presente. L'umanismo ravvivò nella rinascenza il sentimento della natura. Il presente, la vita moderna che

si rivelano nello studio della letteratura nazionale, della storia e degli elementi delle scienze, mercè il greco ed il latino si comprendono pienamente, ricongiungendosi all'epoca più umana ed universale, in cui rifulsero i grandi ideali dello spirito nell'arte, nella filosofia e nella politica. Per lungo tempo i genî più differenti si sono formati con la lettura dei classici, la quale non ha impedito l'indipendenza del loro pensiero nè l'originalità del loro stile. L'idea di creare un insegnamento secondario limitato allo studio esclusivo ed assorbente delle lettere o delle scienze, in guisa che possa distinguersi in letterario e scientifico, è considerata come assurda.

Egualmente assurda è l' idea di convertire la scuola secondaria moderna in iscuola pratica o professionale. La contraddizione non lo consente, poichè la scuola secondaria è destinata a dare la coltura generale, ed è per sua natura lontana dalle applicazioni immediate alle arti ed alle industrie. Non è possibile conferire agli stessi insegnamenti due indirizzi diversi ed anche opposti; se essi mirano ad educare la mente, a formare l'uomo, non possono contemporaneamente preparare a questa o quella professione o carriera. La transazione, il compromesso fra le due specie d' istruzione, la secondaria e la professionale, nel medesimo istituto è un grave errore, perchè l' istruzione secondaria è generale, e l' istruzione professionale è essenzialmente speciale. Nell' istruzione secondaria spesso si calcolano più gli effetti delle cognizioni sulla mente, che le cognizioni stesse; nell' istruzione professionale, che non è ginnastica intellettuale, si bada più alle cognizioni in rapporto alla pratica, che ai loro effetti sulla mente.

Le scuole secondarie classiche preparano i giovani per le Facoltà; le secondarie moderne li preparano d'ordinario per le Scuole di applicazione, per i politecnici, per le scuole professionali di grado non inferiore, che avviano alle industrie, ai traffici ed a certi uffici pubblici. Dai Licei si entra nella Facoltà di lettere e di filosofia,

nella Facoltà di giurisprudenza, ed in quelle di matematica, di scienze naturali e medicina. Non vi è dubbio che per l'ammissione alla Facoltà di lettere e di filosofia occorra non solo il latino, ma anche il greco. La quistione del greco sorge in rapporto alle altre Facoltà, poichè si può sostenere che il latino sia necessario sempre per entrare nell' Università, e non così il greco. Si può affermare che il greco debba essere facoltativo per l' ammissione alle Facoltà diverse da quella di lettere e di filosofia. I giovani dovrebbero aver diritto a scegliere nel Liceo fra il greco, l' inglese ed il tedesco, volendo più tardi frequentare i corsi di diritto, di matematica, di scienze naturali e di medicina nella Università. Ora siffatta opinione non è priva di fondamento, e merita considerazione, perchè il greco non ha per le Facoltà indicate tutta quella importanza che ha il latino, e perchè il tedesco e l'inglese rappresentano i mezzi più adatti per l'acquisto della coltura moderna, in quanto si riferisce agli uffici, alle professioni od alle carriere che si collegano con simili Facoltà. Non si dica che la scelta di una disciplina nell'insegnamento secondario debba farsi per l'intrinseco suo valore come strumento di coltura generale, indipendentemente da ogni riguardo di ufficî e di carriere. Imperciocchè l'insegnamento secondario, sebbene sia destinato ad impartire la coltura generale, deve avere pur di mira i futuri destini dei giovani. È mestieri non perdere di vista il criterio dell' utilità e delle esigenze della vita, se si vuole concepire in maniera concreta l'istruzione mezzana. Certo, studiando bene le due lingue classiche, si potrà ottenere la coltura generale più elevata per rispetto alla pedagogia mentale; ma con lo studio obbligatorio del latino, della lingua nazionale e di due lingue estere, associato agli elementi di scienze, si potrà conseguire un effetto, che non rimane troppo inferiore all'ideale. Il pedagogista ed il legislatore debbono tendere all' ideale; essi però debbano nel medesimo tempo essere per-

suasi che questo non sarà mai il punto di arrivo obbligatorio per tutti. L'esperienza loro apprende che l'educazione della mente in fatto non si ha sempre con i soli mezzi che la pedagogia medesima preferisce.

È uopo anche riflettere che le scuole secondarie moderne, organizzate pienamente in tutti i loro gradi, forniscono una estesa e soda coltura letteraria e scientifica, che abilita i giovani all' esercizio delle funzioni civili ed industriali, senza aver bisogno delle scuole professionali. Per siffatta coltura i giovani sono in condizione di trarre dai principî appresi il maggior profitto possibile, quando hanno cominciato ad orizzontarsi un po' nella pratica. Il tirocinio professionale li abitua all' esercizio della funzione; la mente educata li rende capaci di comprendere tutto il meccanismo dell' arte e dell' industria, a cui si sono applicati. Certo le scuole professionali li preparano meglio con gl' insegnamenti tecnologici e con le esercitazioni pratiche, e svolgono compiutamente la loro vocazione; ma ciò non esclude che i giovani forniti di una buona coltura generale, fondata sullo studio delle lingue moderne e dei principî delle scienze matematiche, fisiche e naturali, possano anche percorrere le carriere di cui si parla, imparando con la pratica la parte tecnologica.

Il classicismo non può essere, in conclusione, l' unico modo di coltura generale. È preferibile nell' educazione dello spirito dei giovani i quali debbono divenire letterati, storici, filosofi, giuristi, uomini politici, o cultori di scienze matematiche, naturali e mediche, esercitando un ufficio o professione per cui l' uomo opera sull'uomo, come quello di letterato, di filosofo, di giurista e di statista, o mirando all' acquisto della scienza, che esige il possesso di una mente perfettamente svolta e di ogni mezzo di coltura, antica e moderna. Con la medicina l' uomo opera sull' uomo, quantunque il medico debba conoscere le leggi naturali e le maniere

di svolgersi delle forze esterne, le une e le altre obbietti di quella ricerca scientifica, che ritrova il suo conveniente apparecchio nella coltura più larga e più compiuta, ossia negli studî classici. Questi non sono necessarî come mezzi di educazione generale per il futuro ingegnere, nè per il futuro direttore d' importanti aziende agricole e commerciali, o per il futuro tecnico dell' industria. La preparazione che conviene a simile classe di giovani si fa con le lingue moderne e con le scienze, sostrato proprio dell' insegnamento tecnologico superiore, dato nelle Scuole di applicazione, nelle Accademie agrarie e commerciali, nelle scuole industriali e professionali di ordine un po' elevato, e che serve anche per sè all' esercizio dell' industria ed a certe funzioni burocratiche. Se il matematico ha bisogno delle lingue classiche, l' ingegnere può bene esserne dispensato.

Ora ammesso che non vi fosse altra scuola secondaria fuori della scuola classica, il futuro ingegnere dovrebbe studiare necessariamente greco e latino, e con lui il futuro agronomo, l'industriale ed il commerciante. O pure occorrerebbe che coloro, i quali vogliono dedicarsi alle alte applicazioni industriali, cioè a quelle che non si apprendono in una semplice Scuola pratica di agricoltura o di arti e mestieri, si preparassero privatamente agli esami di ammissione degl'Istituti tecnici superiori e medî. In questa ipotesi parecchie migliaia di giovani, che desiderano un'istruzione più ampia dell'insegnamento della Scuola tecnica, divenuta scuola professionale primaria, dovrebbero rimanere fuori delle scuole pubbliche. Non si oblii che una delle ragioni, per cui lo studio del greco e del latino non produce i frutti che si aspettano, consiste appunto nella sua obbligatoreità per classi di giovani, che non ne hanno bisogno. Simile studio è essenzialmente elevato e per sè aristocratico, e non si sa ancora comprendere perchè sia richiesto per modesti ufficî e professioni, e per carriere che senza essere umili possono trascurarlo.

Si vuole stringere troppo e non si stringe nulla; si vuole elevare tutto, e si finisce con l'abbassare ogni cosa.

La coltura generale a base classica o a base moderna non sarà mai una realtà, e bisogna persuadersene, se i programmi delle scuole secondarie continueranno ad essere eccessivi, se i metodi non saranno pratici, se gran parte del lavoro degli allievi dovrà essere fatto a casa, dopo cinque o sei ore di lezioni al giorno, e se gl' insegnanti non sieno ben rimunerati ed onorati. E vano parlare degl' intimi e riposti pregi delle lingue classiche, e della possibilità di adoperare convenientemente le lingue vive come mezzi di educazione integrale, quando i professori non sono disposti o non sono atti a valersene per i fini indicati della pedagogia mentale. Ed è vano ricercare buoni maestri, quando non si fa tutto quello che si può per attirare al magistero le intelligenze elette, innalzando la posizione di coloro che vi si dedicano. Qui è davvero il nodo della quistione, e vi sarebbe giusto motivo di rallegrarsi, se per un certo tempo si toccassero meno le istituzioni, e si pensasse seriamente a formare i buoni maestri. Quanto sarebbe desiderabile che si chiudesse l' era di quella manipolazione di programmi da parte di scienziati eminenti i quali, non badando all'indole dell'insegnamento secondario ed ai suoi naturali confini, e procedendo ciascuno per la via in cui la specialità degli studî lo ha collocato, impongono ai giovanetti la cognizione della quintessenza del sapere! Spesso i programmi sono elementari, ma contengono gli elementi di teorie, che non sarebbero materia d'insegnamento secondario.

La coesistenza dei due ordini di scuole secondarie dovrebbe svilupparsi, evitando i danni eventuali della biforcazione, che si riducono alla scelta prematura delle carriere, ed alla necessità o convenienza di mutarla durante gli studî preparatorî. Per conseguire siffatto scopo, basterebbe ammettere che i giovani forniti

della licenza liceale possano anche accedere alle Scuole superiori agricole, industriali e commerciali, sottoponendosi a qualche esame speciale, per esempio all'esame di disegno o di matematica; e che i giovani i quali hanno l'attestato di maturità di una scuola secondaria moderna, frequentata in tutti i suoi corsi, possano entrare in tutte le Facoltà, riportando l'approvazione nell'esame di lingua e letteratura latina. L'autorità scolastica dovrebbe pure dare il suo giudizio circa le attitudini dei licenziati dalla scuola moderna all'insegnamento superiore. Questo giudizio sarebbe fondato sulla carriera scolastica, sui punti ottenuti nelle varie prove e su altre circostanze. Per l'accesso alla Facoltà di lettere e filosofia occorrerebbe un esame suppletivo anche sulla lingua e letteratura greca. Fra noi è consentito, in generale, ai licenziati del Liceo di accedere alle Scuole superiori, esponendosi a qualche prova speciale. La licenza dell'attuale sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico dà adito alle Facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali. Gli studenti che sono stati ammessi con tale licenza alle Facoltà mentovate possono conseguirvi la licenza dopo due anni, e passare alle Scuole di applicazione. Gli allievi dell'Accademia militare possono entrare nella Facoltà matematica o nella Scuola di applicazione, secondo che hanno compiuto un minore o maggior numero di corsi. Dicasi lo stesso degli allievi della Accademia navale. I giovani forniti della licenza dell'Istituto, sezione di agronomia e di agrimensura, che hanno compiuto gli studî presso l'Istituto forestale possono essere ammessi nella Facoltà di scienze matematiche e naturali per il conseguimento della laurea in scienze naturali o del diploma d'ingegnere civile, purchè presentino il diploma di perito forestale, e dagli esami da essi sostenuti risulti alla Facoltà la loro speciale attitudine agli studî superiori. Gli studenti ammessi alla Facoltà di scienze matematiche e naturali con la licenza della sezio-

ne fisico-matematica, o provenienti dall' Accademia militare, non potranno essere iscritti al secondo biennio e conseguire la laurea, se non avranno superato un esame di letteratura italiana e di lingua latina. Si capisce la convenienza dell' esame di latino; ma perchè ripetere l' esperimento già fatto sulla letteratura italiana? Siamo costantemente allo stesso punto: si scorge che una materia non si studia bene, ed allora si richiedono in gradi diversi dell' insegnamento nuovi esami su di essa, invece di provvedere che s' insegni come dev' essere insegnata nel grado che la pedagogia e la legge le assegnino. Ogni scuola è diffidente dei risultati ottenuti nell'altra che immediatamente la precede, ed aspira a rinnovare le prove a cui sono stati sottoposti gli allievi nell' uscire da questa. L' esame di ammissione, dopo quello di licenza, rappresenta simile tendenza, ch'è assai gravosa per i giovani, i quali hanno il diritto di non ripetere esami già fatti.

Muovendo dai concetti finora esposti, è mestieri inferire che i Ginnasi ed i Licei si debbono mantenere distinti dalle Scuole ed Istituti tecnici. La Scuola tecnica e l' Istituto dovrebbero perdere ogni carattere professionale, e divenire semplici scuole secondarie o di coltura generale moderna. L' uno e l' altro dovrebbero essere l' equivalente di quello che sono il Ginnasio e il Liceo. L' Istituto quindi si dovrebbe ridurre entro i confini dell' attuale sezione fisico-matematica, la quale non ha nulla di professionale, e non potrebbe essere in verità una sezione, poichè ha tutti i caratteri della scuola secondaria. Le altre sezioni, che rientrano nella sfera dell' insegnamento professionale, si dovrebbero separare dall' Istituto e costituire tante scuole speciali, a cui si accederebbe, compiuti alcuni corsi, delle scuole moderne. Non contenendo le scuole speciali insegnamenti di coltura generale, e limitandosi ai corsi tecnologici, la loro durata sarebbe più breve di quella delle attuali sezioni. Invece crescerebbe il numero degli anni da passare

nella scuola di coltura generale, ed in sostanza non vi sarebbe notabile economia di tempo. Le scuole speciali si dovrebbero creare là dove sono effettivamente utili, e possono trovare l'ambiente proprio. Esse hanno bisogno di molta libertà e di una direzione saggia e sicura. A queste conclusioni era pervenuto sin dal 1868, partendo dagli stessi principî, il professore Pasquale Villari in un suo memorabile articolo inserito nella *Nuova Antologia*. E chi scrive queste pagine aveva esposto le medesime idee, in uno scritto dal titolo: *Dell' insegnamento industriale*, pubblicato nel 1872.

È chiaro che qui s' intende parlare delle scuole professionali medie, istituite per l' istruzione di quei giovani, che debbono avere un compito elevato in industrie importanti. Simili scuole differiscono dalle complementari e superiori: le complementari seguono le cinque classi elementari, e servono per i modesti uffici dell' industria, del commercio e della burocrazia; le superiori presuppongono tutte le classi delle scuole secondarie moderne, e danno un alto insegnamento scientifico-pratico, ch' è diretto ai futuri direttori delle grandi aziende e delle grandi amministrazioni. Ogni scuola professionale, per raggiungere il suo scopo, qualunque sia il grado a cui si riferisca, primario, medio, superiore, deve svolgersi separatamente. Vi sarà sempre confusione, sino a che la Scuola tecnica da un lato è costretta ad essere una Scuola professionale primaria, e dall' altro tende a preparare i giovanetti all' Istituto. La confusione continuerà pure fino a che l' Istituto impartisce insegnamenti di coltura generale e di carattere tecnologico e professionale, funzionando ad un tempo da Scuola secondaria ed industriale. La Scuola e l'Istituto, come ora sono ordinati, sono enti ibridi con finalità che si oppongano.

L'esperienza ci ha appreso che nella Scuola e nell' Istituto tecnico ora è prevalso il fine professionale, ora quello di coltura generale, ed ora si è cercato un equilibrio fra i due fini. La legge

Casati dà una prevalenza all' intento professionale, sebbene prescriva che nella Scuola e nello Istituto si debba impartire la coltura generale. I regolamenti al principio obliarono questo secondo fine, ridussero la Scuola tecnica a scuola professionale primaria, ed introdussero nell'Istituto scuole per le fabbriche de'mattoni, per i conciapelli, per i tintori e per i filatori. A tali scuole successe poi l'ordinamento delle sezioni. Essi riabilitarono in seguito lo scopo di coltura generale, mentre estesero gl'insegnamenti tecnologici e la durata dei corsi. Tentavano in fine di dare ai due scopi eguale importanza ed eguale svolgimento col concentrare, per quanto era possibile, gli studi professionali della Scuola nel terzo anno, e col dividere i corsi dello Istituto in due biennî, il primo di coltura generale comune a tutti i giovani, ed il secondo d'istruzione professionale, vario secondo le sezioni. Oggi il biennio di coltura comune non vi è più, e si è ritornato all' antico.

Tutti gli espedienti di ordine interno per l'amalgama sono stati messi in pratica vanamente. Cominciano da poco quelli di ordine esterno, fra i quali è uopo segnalare il regolamento, che altera l'antica connessione fra la Scuola e l'Istituto. All'Istituto ora si accede con la licenza del Ginnasio inferiore, se la si ottiene superando l'esame di francese e di disegno, con un esame di ammissione, che non comprende se non parte dalle materie della Scuola, e con la licenza tecnica. L'Istituto così si emancipa dalla Scuola, si collega con il Ginnasio, ed esige un insegnamento secondario inferiore, senza intento professionale, eliminando nella Scuola quella contraddizione che ha in sè, e che lo travaglia.

L'emancipazione dell'Istituto dalla Scuola ed il suo collegamento con il Ginnasio rivelano la tendenza all'unica scuola secondaria inferiore, la quale rappresenterebbe il primo grado dell'istruzione secondaria, e dovrebbe preparare i giovani per il Liceo e per l'Istituto. La scuola unica si raccomanda per due ragioni, perchè

evita l' onerosa moltiplicazione d' identici insegnamenti, e perchè ritarda la scelta delle carriere fino ad un'età, in cui le varie attitudini possono realmente apparire. Alcuni vorrebbero che nella scuola unica non s'insegnasse il latino; altri vorrebbero che vi si insegnasse. Vi è chi fissa la durata di siffatta scuola a sei anni; e chi dimostra essere conveniente che duri quattro o tre. Coloro che patrocinano la causa della scuola unica senza latino dicono che gli adulti apprendono assai meglio ed in minore tempo le lingue, che si insegnano in maniera astratta e teorica. Nessun timore adunque per lo studio ritardato del greco e del latino. Aggiungono che l'esempio del City College di New-York fa sperare che la scuola unica senza latino non impedisca lo svolgimento degli studî classici. Il City College ammette i giovanetti di 14 anni in seguito di un esame rigoroso sulla lingua materna, sulla storia, sulla geografia, sull' aritmetica e sul disegno. Esso ha un corso classico di cinque anni con 20 ore settimanili di scuola. Il latino s' insegna per quattro ore alla settimana in tutti i cinque anni; il greco occupa tre ore di scuola per quattro anni. Nel Collegio Carlo Magno di Parigi si è cominciato a fare, a titolo di prova, qualche cosa di simile sull' esempio del City College. Si sono raccolti parecchi allievi scelti delle scuole primarie superiori, in cui la coltura generale non è bassa, e si è pensato di far loro compiere gli studî del greco e del latino in tre anni, occupandoli per 25 ore alla settimana, con otto ore di latino ed otto di greco; il resto delle ore è impiegato per le altre discipline. I risultati della scuola americana sono soddisfacenti, e buoni cominciano ad apparire gli effetti della prova, che si sta facendo nel Collegio Carlo Magno. Quelli che vogliono la scuola unica col latino rilevano sempre più l' importanza di questa lingua, ch' è l'espressione pura ed originaria dei primi elementi della civiltà, e che abitua a pensare ed a scrivere, dando all'intelletto forza ed

agilità. Non vi è carriera, o professione, a cui non serva il latino, poichè il latino è il vero studio di umanità. Applaudiscono il Ministro Czaky, fondatore della scuola unica col latino in Ungheria, e non sono punto ostili al Ginnasio reale prussiano.

La scuola unica senza latino ha il grave difetto di far cominciare tardi, se dura oltre i tre anni, lo studio delle lingue classiche, e specialmente quello del latino. I rudimenti di queste lingue si apprendono con grande facilità, se vi si applica il metodo pratico, dai giovanetti. La via è spianata dall' abito, quando si è adulti, e quindi in grado di studiare in maniera astratta e teorica. Vi sono inizî che per gli adulti riescono penosi, e sono invece assai facili per i fanciulli. L' esempio americano è lontano, ed imperfettamente conosciuto. E si noti che in America vi è libertà quasi illimitata d' insegnamento, la quale manca fra noi. Il tentativo francese non ci può ancora dare veri risultati, perchè troppo recente; a d' altra parte è fatto con la selezione artificiale, con la cernita dei migliori allievi delle classi primarie superiori. I migliori, e massime gli ottimi, fanno quello che gli altri, cioè i molti, non possono fare, sollevandosi dalle condizioni in cui sono collocati, e talvolta operando col trionfare delle difficoltà che queste producono. È sempre malagevole determinare la durata della scuola unica senza latino. Se questa scuola dura molto, lo studio delle lingue classiche si renderà sempre meno attraente, per non dire noioso nei suoi inizî; e si dovrà restringere in un tempo non sufficiente, poichè non si può allungare di più la durata dei corsi secondari. Se invece dura poco, i vantaggi dell' istituzione scemano, non ritardandosi abbastanza la scelta delle carriere, e si corre il rischio di non dare allo studio del latino, in ispecial modo, tutto il tempo sufficiente.

La scuola unica col latino non presenta minori difficoltà. Se essa dura poco, per esempio, tre anni, il latino non s' impara, e

si perde il tempo. Dicasi lo stesso, se dura quattro anni, poichè non è affatto provato che quattro anni di latino pongano i giovanetti in condizione di leggere con prontezza qualche pagina di un classico. Il latino è inutile, se chi lo studia non giunga fino a questo punto, ed a tanto non perviene nemmeno chi lo ha studiato per cinque anni, cominciando presto. Se la scuola unica col latino dura molto, si ritarda la scelta più di quello che dovrebbe ritardarsi, e si fa perdere il tempo a coloro, che già hanno in animo di seguire corsi di applicazione e scuole superiori, per cui il latino non è necessario. Certo questi giovani che hanno fatto presto la loro scelta, e che non hanno ragione a mutarla, non studieranno il latino, o lo studieranno di mala voglia. Perciò si è detto che perderanno tempo, e non perchè lo studio del latino per sè non sia utile. Non è possibile che la coscienza della necessità del latino per tutte le carriere ed uffici diventi generale, e quindi si avrà sempre la quistione del latino, e si sentirà sempre il bisogno di scuole senza latino. Si è detto, e ragionevolmente, che per introdurre una perforatrice in una montagna, o per dirigere bene un' azienda agricola, industriale o commerciale, non sia necessario sapere il latino. E senza dubbio questa convinzione comune non si potrà sdradicare. Nè si stima indispensabile la conoscenza di tale lingua, per esercitare un ufficio amministrativo o finanziario di non grande importanza.

È inesatto affermare che l'unica scuola secondaria inferiore eviti la moltiplicazione d' identici insegnamenti, perchè bisogna creare molte scuole comuni, o aggiungere sezioni e classi aggiunte. Inoltre è da osservare che non è lecito concludere essere due scuole su per giù eguali, solo perchè hanno parecchi insegnamenti comuni. È uopo guardare sempre alla finalità varia delle scuole, da cui deriva la diversità d' indirizzo nei corsi. Nelle scuole classiche e moderne si insegnano l' italiano, la storia, la geografia, la matema-

tica, gli elementi di scienze naturali; ma nelle prime queste materie entrano in combinazione con le lingue classiche, e servono a preparare i giovani, i quali dovranno entrare in carriere o esercitare professioni, per cui l'uomo opera sull'uomo, e nella seconda armonizzano con lo studio delle lingue estere e delle scienze, e sono mezzi di coltura generale per l'esercizio di uffici, per cui l'uomo è destinato ad operare su forze naturali. Ognuno vede la differenza dei criteri, che debbono governare gli stessi insegnamenti in iscuola d'intento diverso e di carattere distinto.

È vero che la scuola secondaria unica ritarda la scelta degli studî speciali fino ad una età in cui le attitudini si chiariscono più nettamente; ma non bisogna dimenticare che le scuole secondarie classiche e moderne preparano a grandi gruppi di uffici e di professioni. I giovanetti che si trovano nei Ginnasi e nei Licei non sono costretti di buona ora a scegliere la loro carriera, perchè studiano discipline che li preparano per tutte le Facoltà universitarie e per la stessa Scuola di applicazione degl'ingegneri. Quelli che frequentano le scuole secondarie moderne attendono a corsi comuni, che servono loro per entrare nella Scuola di applicazione, nelle scuole industriali mezzane e superiori. La scelta di una determinata carriera o professione si fa, compiuti i corsi secondarî, e non prima. Prima la scelta cade su due ordini di scuole secondarie, che avviano a due grandi gruppi di uffici e di professioni. E se essa è sbagliata per difetto di attitudini o per altra causa, lo sbaglio è emendabile nei primi anni delle scuole secondarie, perchè non si apprendono che rudimenti e nozioni comuni ai due ordini di scuole. Non è difficile mutare indirizzo in questo caso anche nel sistema della biforcazione, se vi è idoneità vera e volere efficace. È impossibile adattare le scuole per tutti i casi della vita; basta considerare ciò che d'ordinario accade, quando si provvede alla loro organizzazione. Si ammetta pure che la biforcazione abbia il

difetto di esigere una scelta per un ordine di scuole, che può dimostrarsi in seguito erronea; ma il sistema della scuola unica non è certo esente da vizî. Se la scuola unica è senza latino, lo studio delle lingue classiche comincerà tardi; se è col latino, si tormenteranno tutti i giovani, che non hanno bisogno di tale lingua per l'avvenire. Valutando questi vizî, quello della biforcazione appare minore.

La recente Commissione d'inchiesta scolastica, che si è radunata a Berlino in seguito alla lettera dell'Imperatore Guglielmo, si è dichiarata favorevole al sistema della biforcazione. A maggioranza ha accolto questa soluzione: Per l'avvenire non si dovrebbero conservare in principio che due categorie di scuole superiori, il Ginnasio con le due lingue classiche, e le scuole senza latino. Una base comune d'insegnamento per il Ginnasio e le scuole senza latino non è ammissibile. La Commissione ha votato dunque in massima la soppressione del Ginnasio reale, specie di scuola reale col latino, che è un amalgama di elementi proprî delle scuole classiche e delle scuole reali, e serve come termine medio; essa si è pronunciata pure contro l'idea della scuola secondaria unica. Il Congresso internazionale per l'insegnamento superiore e secondario, tenuto a Parigi nel 1889, ha riconosciuto più tipi d'insegnamento secondario, e non è stato favorevole alla scuola unica.

Non discusso in Parlamento il progetto Martini, che proponeva la scuola unica col latino della durata di quattro anni, si è cercato di giungere mercè decreti e circolari alla fusione del Ginnasio inferiore con la Scuola tecnica, preparando così a gradi l'attuazione dell'idea a cui s'informava il progetto. Un regolamento per i Ginnasi e per i Licei del 1889 aggiunge agli studi del Ginnasio inferiore due materie facoltative, il francese ed il disegno. Si avverta che per le provincie meridionali lo studio del francese è obbligatorio nel Ginnasio. Non è necessario che si assista ai corsi

delle due materie facoltative o di una, secondo le regioni, e che si faccia su di esse esame, se si vuole passare al Ginnasio superiore. Ma se vi è chi vuole entrare nell' Istituto tecnico con la licenza del Ginnasio inferiere deve essere approvato nell'esame di francese e di disegno. Una circolare del 1890 permette la creazione di un istituto misto di Ginnasio inferiore e di Scuola tecnica in quei Comuni dove non sono molti gli alunni di scuole secondarie, e nei quali si desidera fare eccnomie di spese. Un decreto anche del 1890 coordina i programmi della Scuola tecnica con quelli del Ginnasio inferiore, allo scopo di rendere possibile questo istituto misto. Il decreto prescrive identici programmi d'italiano, di storia, di geografia, di francese, di aritmetica pratica, di nozioni di storia naturale e di disegno nel Ginnasio inferiore e nella Scuola tecnica. La differenza fra l' uno e l' altra consiste nell' insegnamento del latino, della geometria e del calcolo letterale, della computisteria e della calligrafia.

Il regolamento del 1889 non è illegale per l' aggiunzione delle due materie facoltative; ma è illegale la disposizione ministeriale che permette l' accesso all' Istituto tecnico mercè la licenza del Ginnasio inferiore, conseguita con l' approvazione nell' esame di francese e di disegno. Illegale è la circolare del 1890, ed il decreto dello stesso anno intorno al coordinamento. L'art. 206 della legge Casati dice: « Questa Scuola e quest' Istituto dovranno mantenersi separati dai Ginnasi e dai Licei. In ogni caso la direzione immediata degli stabilimenti tecnici non potrà mai essere affidata alla stessa persona cui è affidata quella dei precitati istituti d'istruzione secondaria ». E l'art. 292 aggiunge: « Per essere ammessi in una delle sezioni degl'Istituti tecnici conviene dar saggio di possedere l'istruzione, che si acquista nelle scuole tecniche ». Come si può fare un coordinamento fra il Ginnasio inferiore e la Scuola tecnica, come si può pensare ad una fusione, anche parziale, del-

l' uno con l' altra, imperando queste disposizioni proibitive della legge?

Già la stessa licenza del Ginnasio inferiore è contraria alla legge, ed è inutile. È contraria alla legge che nell'articolo 223 dice: « Al termine di ogni anno accademico vi sarà in ciascun Ginnasio regio o parificato un esame di licenza per gli alunni dell' ultima classe. Tale esame avrà luogo innanzi ad una Commissione presieduta dal Direttore e nominata annualmente dal Provveditore. Agli studenti che avranno superato quest' ultimo esperimento sarà dato un certificato di licenza, che varrà loro per essere ammessi agli esami che aprono l' adito a'Licei, e per poter concorrere agl'impieghi pubblici in cui si richiede la prova di aver fatti gli studi ginnasiali ». Si avverta che il Ginnasio, secondo l' articolo 188 della legge, deve durare cinque anni. Gli alunni dell'ultima classe, che sono abilitati a dar l'esame di licenza, sono quelli della quinta. La licenza del ginnasio inferiore è inutile, perchè in Italia sono troppi gli esami, e troppi i diplomi. Perchè crearne altri? Perchè spezzare il Ginnasio in due parti, dopo di avere separato il Ginnasio dal Liceo? Se si vuole evitare che i giovanetti compiono in un numero minore di anni gli studi del Ginnasio, si può bene stabilire che dal tempo della licenza elementare a quello dell'esame di licenza ginnasiale debbono correre cinque anni.

Lasciando da canto la quistione legale, e volendo esaminare in merito cotesti provvedimenti, è mestieri dichiarare innanzi tutto che i programmi di due scuole, che tendono a diverso fine e sono ancora separate, non possono essere identici, poichè l'indirizzo dev'essere differente. In secondo luogo è assurdo far dipendere l'assetto didattico della scuola dalla maggiore o minore quantità dei giovanetti, che aspirano al primo grado dell'istruzione secondaria. La circolare che crea l'istituto misto ha tutta l'aria di un espediente

di finanza e di ragioneria. In simil guisa la fusione parziale è ammessa per i pochi, e la separazione per i molti; e ciò non è punto serio. In terzo luogo è da notare che con l' istituto misto non si ha il vantaggio della scuola unica, cioè di ritardare la scelta, poichè sin dalla prima classe bisogna scegliere fra il corso ginnasiale e il tecnico, ed è vietato seguire i due corsi. In ultimo si rifletta che l' isittuto misto non è unità organica, avendo tuttavia fini diversi, e non risultando dalla perfetta compenetrazione dei suoi varî insegnamenti. È piuttosto una specie di unità locale, poichè gli alunni si trovano insieme sullo stesso spazio, e seguono alcuni corsi comuni. Secondo la stessa circolare, Ginnasio e Scuola tecnica fanno casa comune, per risparmiare quattrini, ma non si fondono. L'istituto misto è un meccanismo, che si forma con aggiunzione e con sottrazione di alcuni pezzi. Alla Scuola tecnica aggiungete il latino, sottraete la geometria ed il calcolo letterale, la computisteria e la calligrafia, ed avrete il Ginnasio inferiore. Dal Ginnasio inferiore togliete il latino, ed aggiungete le materie ora sottratte, ed avrete la Scuola tecnica. In verità cotali disposizioni contenute nella citata circolare meritavavo la sorte che hanno telegraficamente subìto e non è il caso più di parlarne.

Se si dovesse fare qualche voto in seguito della discussione su questo argomento, sarebbe opportuno che l' Accademia richiami anche l' attenzione dei pubblici poteri sulla necessità di non discostarsi mai con decreti dai principî della legge, meno per evitare arbitrî, quanto per stabilire la condizione *sine qua non* del sicuro ed ordinato svolgimento dei tipi scolastici sanciti.

SULL'UNITÀ O DUPLICITÀ DELLA SCUOLA SECONDARIA

Nota del socio Masci.

I.

Nell' aspra lotta, che si combatte, intorno all' ordinamento dell' istruzione secondaria, s' è venuta formando, tra due direzioni estreme ed opposte, una direzione media, apparentemente conciliativa. Tra quelli che sostengono, dovere l'insegnamento secondario avere base e carattere principalmente letterario, senza escludere del tutto l'insegnamento scientifico, e servirsi come strumento principale di educazione mentale delle lingue e letterature classiche, e quelli che lo vogliono a base e carattere principalmente scientifico, senza escludere l' insegnamento letterario, che preferiscono dato con le lingue e letterature moderne, si sono da un pezzo interposti nella pratica, e s' interpongono ora anche nella teoria, quelli che cercano una specie di termine medio. E poichè è impossibile cercarlo nel fare le parti eguali alle lettere ed alle scienze, il che aggraverebbe oltre ogni misura ragionevole il lavoro scolastico, è parso che si potesse trovarlo nel proporre due modelli di scuola secondaria, una a tipo classico, un' altra a tipo moderno, giudicate come adatte a dare una cultura generale di-

versa secondo l' ordine di studii e di carriere a cui i giovani si avviano. Questo sistema, che s' intitola della *biforcazione*, è stato variamente concepito. Alcuni fanno cominciare la separazione negli studii secondarii fin dal loro inizio, appena sul limite della scuola elementare, altri dopo un certo numero di anni minore o maggiore, dopo il ginnasio inferiore, o nel liceo. Questa seconda maniera, vagheggiata da parecchi, ed attuata variamente, non pare però destinata a prevalere, per la difficoltà di determinare il tempo preciso della separazione, e per quella maggiore di ordinare la scuola unica secondaria di grado inferiore. È una forma scolastica ed educativa ibrida, la quale come tutte le forme ibride è poco vitale e feconda. Da noi essa fu formulata e sostenuta ultimamente nel progetto di legge Martini, e nella Relazione che lo precede; ed a quel progetto, benchè non approvato, ed anzi non discusso neppure, dal Parlamento, si cercò di dare un principio d' esecuzione con disposizioni ministeriali, che vennero del resto ben presto e saviamente revocate.

Io non discuterò questa forma parziale e imperfetta del sistema della biforcazione, e pel suo poco valore teorico, e per le molte difficoltà pratiche, che ne hanno fatto fallire l' esperimento, ogni volta che venne tentato. D' altra parte niente potrei aggiungere alla critica minuta ed esatta, che ne ha fatto il collega Miraglia. Mi preme però di discutere il principio stesso, il fondamento, del sistema, e quindi sarà bene tener presente la sua forma più completa, quella che ammette la separazione dell' insegnamento secondario fin dal principio.

Ma prima è utile chiarire un punto della presente discussione, che, lasciato nell'ombra, potrebbe generare equivoci e inesatte interpretazioni. Quando si dice, che nei criterii informativi della scuola secondaria c'è dissidio tra base letteraria, e base scientifica, non si dice punto che i sostenitori della prima rigettino ogni

specie d'insegnamento scientifico, e i sostenitori della seconda escludano l'insegnamento letterario. Ciò non è stato sostenuto, e molto meno praticato, in nessun tempo mai. Il primo sistema, che è il più antico, non ha mai escluso l' insegnamento scientifico. Quegli studii, che i Greci chiamarono ἐγκύκλια παιδεύματα, o più brevemente τὰ ἐγκύκλια, (circulares disciplinae, orbis disciplinarum), per indicare la loro connessione organica, come stromento di pedagogia mentale, e i Romani, con frase non meno significativa, *bonae artes*, *humaniores litterae*, *humanitas*, contenevano, oltre agl' insegnamenti letterarii, alla musica e alla ginnastica, quelli dell'aritmetica, della geometria, dell' astronomia, e della filosofia, che dividevasi, come è noto, in logica, fisica, ed etica. È di tal complesso di studii, letterarii e scientifici, che Cicerone, nel luogo famoso del *pro Archia*, dice: « adolescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solatium praebent, delectant domi, non impediunt foris, peregrinantur, rusticantur ». Essi si mantennero sotto il nome di *sette arti* nei secoli V e VI, e di *trivio* e *quadrivio* dopo il IX secolo; risorsero con gli Umanisti nel secolo XV, e mantenuti quasi sempre dopo d' allora, rappresentano la continuità nei concetti educativi, dai Greci insino a noi (1). E dall' altra parte i sostenitori dell' insegnamento secondario a base scientifica non possono negare, e non negano, l'utilità degli studii letterarii per la pedagogia mentale, e la loro necessità come mezzi di cultura, e di corretta ed efficace comunicazione delle idee.

La ragione del dissenso sta in questo, che non potendosi dare egual campo agli studii letterarii e scientifici, bisogna risolversi

(1) Vedi lo scritto del prof. Lanzellotti sugli *Studii di Umanità, e l'insegnamento secondario classico in Italia*, Roma 1884, dove è pregevole la parte storica, segnatamente per l'epoca romana.

a scegliere, a dare prevalenza agli uni piuttosto che agli altri. E la disputa risorge più viva che mai, quando si tratta di scegliere tra gl'insegnamenti letterarii. Perchè, mentre i sostenitori dell'insegnamento prevalentemente letterario vogliono, che allo studio della lingua e letteratura nazionale si aggiunga quello delle lingue e letterature classiche, i sostenitori dell' insegnamento prevalentemente scientifico preferiscono le lingue e letterature straniere moderne.

Premesso ciò per chiarire e fermare i termini della discussione, esaminiamo ora il partito di duplicare la scuola secondaria, creando, accanto alla scuola letteraria e classica, la scuola scientifica e moderna.

Quegli che ha accennato, tra i primi in Italia, alla convenienza di due diverse specie d'istruzione secondaria, senza però formularla in una proposta concreta, è stato uno dei più convinti sostenitori del primato della scuola classica, il Villari; il quale in uno scritto, pubblicato il 1868 (1), si esprime così: «... nei diversi ordini di cittadini qualche volta deve essere principalissima la cultura scientifica, e qualche volta la letteraria, senza però mai cadere in un insegnamento esclusivo, che separerebbe affatto due rami della società umana e due ordini della cultura. Se ci si chiedesse di determinare a chi è necessaria l' una e a chi l' altra cultura, noi potremmo solo accennare una divisione generalissima e di massima, riconoscendo che nei casi particolari e più speciali non si potrà mai evitare una diversità di opinioni ». E dopo aver respinto il criterio distintivo degli studii in pratici e teorici, così espone quello che egli preferisce: « Nello studio per le varie profes-

(1) *L'Istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato* (1868), nei *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni, 1891, p. 297 e 298.

sioni vi sono uomini che hanno bisogno della scienza e della cultura dello spirito, per operare con esse sulle cose materiali, e per valersi delle forze della natura, come l'ingegnere di ponti e strade, di miniere, di vie ferrate, ecc. Per costoro, niuno può dubitare che sieno da mettere in prima linea le scienze matematiche e naturali, che danno appunto la conoscenza del mondo materiale e della natura. Vi sono invece uomini che hanno bisogno *di operare con lo spirito sullo spirito umano*, come l'oratore, il politico, l'avvocato, il giudice. A costoro, senza dubbio giova, invece, educare la propria intelligenza principalmente con le lettere (1) ».

Veramente il Villari, da questa considerazione puramente teorica non trae nessuna conseguenza pratica, nessuna proposta di creare un altro tipo di scuola secondaria accanto a quella che già esiste, dividendo tra le due, con limiti definiti, il còmpito di preparare a gruppi diversi di studii superiori e professionali. E vista la difficoltà, da lui stesso accennata, di applicare la massima ai casi particolari, è probabile che egli non inclinasse punto a una proposta di tal fatta. Se non che quello che egli non ha creduto di fare, è stato fatto prima e dopo di lui da altri, e il sistema della *biforcazione* trova sostenitori non pochi e di non poco valore.

Ora la prima obiezione, che si presenta contro questo sistema, è quella desunta dall'unità del fine dell'istruzione secondaria. Si sa che, fra tutti gli animali, l'uomo è quello che ha bisogno d'una più lunga preparazione alla vita e all'azione; e ciò non solo dal punto di vista fisico, ma anche, e più, dal punto di vista intellettuale. Come non può addirsi al lavoro corporale utilmente, e senza che ne restino fiaccate le forze, prima che sia trascorso il

(1) P. 299.

periodo della fanciullezza, cioè intorno al dodicesimo anno; così non può utilmente operare e produrre in tutte quelle sfere di attività, che esigono una completa preparazione scientifica, prima che le sue forze mentali sieno svolte sufficientemente per imprendere l'arduo tirocinio della scienza, e prima che non l'abbia compiuto. In quell' epoca di preparazione, che arriva fino quasi alla fine del secondo decennio, predominano in lui la forza dell' imaginazione e del sentimento sulla riflessione e sul senso del reale, e quindi la stessa educazione dell' intelligenza non si può fare se non che mediante quella delle facoltà imaginative e poetiche. La severa disciplina della scienza non può essere così efficace sull'adolescente, come sul giovane, così per difetto d'assimilazione mentale, come perchè non corrisponde alla sua presente disposizione ed organizzazione psicologica. L' educazione della prima giovinezza deve essere giovanile; e ciò come dà la preferenza alle lettere rispetto alle scienze, così la conferisce, entro il dominio delle lettere, a quelle forme letterarie, a quegli scrittori, ed anche a quelle letterature, che più sono omogenee alle tendenze ai rapporti e alla prevalenza di funzioni nell'anima giovanile. Uno dei più grandi pensatori contemporanei, strenuo avversario della scuola secondaria classica e letteraria, deplora la precocità nell' educazione e nell' istruzione. « L' être humain, egli scrive, doit être développé tout entier. Le système de serre chaude a été abandonné par beaucoup de personnes, et l'on n' a plus cherché à favoriser la précocité chez les enfants. On commence à s'apercevoir que le premier avantage qu'un homme puisse apporter dans la vie, c'est que chez lui la bête soit solide. Le cerveau le mieux organisé ne lui servira de rien, s' il ne possède pas une force vitale suffisante pour le mettre en oeuvre. Obtenir l' un, sans conserver la source de l'autre, est aujourd'hui regardé comme une folie: folie que les résultats donnés par les jeunes prodiges démontreut chaque jour.

Nous découvrons par lá la sagesse du proverbe qui dit, qu'*en matière d'éducation il faut savoir perdre du temps* (1) ».

Saper perdere il tempo, ecco il criterio pedagogico, che trova la più evidente applicazione nell' istruzione secondaria, la quale prescinde per sua natura da ogni scopo professionale, da ogni scopo d'utilità immediata di applicazione del sapere che impartisce, perchè ne prosegue due di utilità massima, e dai quali la stessa abilità e perizia delle applicazioni dipende. Il primo fine è di disciplinare, svolgere, rinvigorire le funzioni dello spirito, perchè possa con successo percorrere qualsivoglia carriera di studii e di professioni; il secondo è di armonizzare ed equilibrare tutte quelle funzioni, per mettere preventivamente un argine alle tendenze generate dal carattere unilaterale della cultura speciale, la quale, per questa sua proprietà, riesce quasi sempre a mutilare e falsificare la natura umana. È la natura stessa, cioè quello che ci è di più imperiosamente concreto, quella che impone un periodo di ozio fecondo, o per dir meglio di preparazione alla vita, tanto maggiore quanto più alti ed ardui sono i fini che si proseguono e gl' ideali che si vagheggiano. È la natura stessa che ha fatto della natura umana quello che ci è di più eccellente e di più degno di essere sviluppato e coltivato dall'uomo; è la natura che lo ha fatto fine e non mezzo, e che ha vietato di subordinarlo a qualunque altro fine più speciale e diverso. Ed è essa stessa che ha subordinato la capacità tecnica alla potenzialità generale dell' organismo così fisico che psichico. Chi possiede questa fa in breve tempo molto più e molto meglio di chi, non possedendola, impiega tempo e forza in acquistare quella, e solo a quella intende. L'uniformità della cultura non rinvigorisce, ma deprime le forze

(1) Spencer, De l' Education, traduit de l' anglais, Paris, Germer Bailliére, 1878, p. 96.

mentali, e nella prima giovinezza le distoglie dal lavoro e le fiacca. E il partito più utile, che si possa trarre dal periodo quasi decennale di preparazione agli studii superiori, non è di anticiparli, il che genererebbe l'indifferenza e la noia, come accade per tutto quello, che ha perduto l' incanto della novità, ed eccede la misura della presente capacità dell'alunno; ma di educare la mente a fornire in breve, con vergini forze, il lavoro che la loro assimilazione richiede.

Ora ciò posto, e posto che il fine dell'istruzione secondaria è unico, formar l'uomo intellettuale e morale in una data epoca storica, posto che deve prescindere dagli scopi professionali, non si vede come si possa mettere d' accordo la generalità del fine con quella forma di specializzazione. Se l'educazione deve comprendere tutto l' uomo, se essa deve mirare, come vuole lo Stein, all'armonico sviluppo delle attività dello spirito umano, se, come avverte profondamente l'Herbart, essa deve promuovere la *multilateralità* in opposizione dell' *unilateralità* dello spirito, se deve promuovere l' *humanitas*, non si vede come e perchè debba essere duplice. Il Greard definisce nel modo che segue quella che egli chiama *istruzione integrale*, e che deve essere il tipo e il còmpito dell' istruzione secondaria; « Un' istruzione, che non ha per oggetto di fornire solamente una eletta schiera di letterati, come le antiche scuole d'umanità, od un corpo d'industriali e commercianti, come l' insegnamento professionale, od una società di cittadini, come vorrebbe una scuola esclusiva di pedagogia politica, ma si propone invece di accettare tutte queste destinazioni e di sintetizzarle nell' educazione generale dell'uomo, sviluppato nella totalità delle sue facoltà e delle sue funzioni ». Il carattere essenziale quindi di questa istruzione è di essere eguale per tutti quelli che aspirano all'istruzione superiore, di essere universale. E l'universalità consiste nell' adoperare quella disciplina mentale, che più di tutte le

altre, e meglio, è adatta a sviluppare le forze intellettuali; e insieme, come dice il Comte, nel dare ai giovani un sistema di cognizioni positive sulla natura e sull'uomo, atte a divenire, con gradazione diversa, cominciando dalle infime scuole del popolo, la base stabile di ogni insegnamento, ed a costituire lo spirito generale delle future generazioni.

Ora se questo è il concetto dell'istruzione secondaria, come si può legittimare la coesistenza di due corsi di cultura generale media? Questa, insieme con l'istruzione primaria, rappresenta diversi gradi del medesimo fondo di cultura generale proprio d'una nazione in una data epoca; e l'esigenza teorica è, che pel fine di formare lo spirito, l'educazione e l' istruzione debbano comprendere tutto l'uomo.

Ma qui mi si potrebbe osservare, che anche concesso che sia vero tutto quello che s'è detto fin qui, non ne deriva che l'istruzione secondaria debba essere eguale per tutti; perchè nessuno ha mai provato, che la via di svolgere ed educare le facoltà umane è una sola. A questa obiezione si potrebbe tanto facilmente quanto vittoriosamente rispondere, che nessuno ha provato che debbono essere invece due, o un altro numero determinato quale che sia. Anzi poichè i partigiani della scuola reale, come quelli della scuola classica, considerano come preferibile il lor proprio tipo, la grande maggioranza di quelli che si occupano di siffatta quistione è di parere che il modo debba essere unico, e che il migliore debba essere preferito. Ma a parte questo, il valore dell'obiezione dipende dalla considerazione, che come in ogni specie di educazione, così anche nell' educazione mentale la massima efficacia appartiene all' educazione individuale; e che non si può mai dire che l' educazione mentale sia la stessa anche per due individui sottoposti allo stesso sistema educativo, perchè delle differenze importantissime risultano dal contributo proprio che le tenden-

ze e le preferenze dell'educato introducono, determinando una varia proporzione ed intensità nella sua cooperazione. Chi non sa che, malgrado i maestri, gran parte della istruzione di ciascuno è effetto della forma e del modo della sua operosità? Inoltre è vero che, sebbene il tipo dell'organismo psichico-mentale del giovinetto sia quale se lo propone la teoria pedagogica, pure le differenze individuali, le deviazioni da quel tipo, sono numerosissime, che esso non rappresenta che una forma del cosiddetto *uomo medio*, ed ha quella verità che è propria dei grandi numeri. Dalla qual cosa deriva, che può esserci anche un certo numero di giovani, pei quali il sistema d'istruzione andrebbe con vantaggio considerevolmente modificato. Finalmente è certo che il genio, e talora anche il semplice talento, mal sopportano le norme fisse dei sistemi educativi, e come porta la loro esuberante potenzialità, eslege e selvaggia, si aprono la via da sè, e pervengono più presto e meglio seguendo la lor via anzichè la via comune. Ma appunto queste ragioni, che danno valore all' obiezione, mostrano che essa non autorizza punto la moltiplicazione dei tipi delle scuole secondarie. Nel determinar questi, il principio direttivo è dato dal fine che si propongono, e dalla natura umana; e se così quello che questa sono uno, non si può determinare che un tipo solo di questa istruzione, che perciò si dice appunto generale e comune. La duplicità o moltiplicità della scuola secondaria, poichè la natura umana è data e non muta, non può essere giustificata se non che dalla duplicità o moltiplicità del fine; e questo non si può moltiplicare, se non si prende in considerazione l' interesse professionale, la moltiplicità degli studii superiori e le loro differenze. La ragione della moltiplicità è dunque sempre una confusione, o se si vuole una combinazione, del criterio informativo dell'istruzione generale con quello dell'istruzione professionale.

E sia, si risponderà; ma in questa associazione del criterio spe-

ciale col generale non c'è danno, c'è invece vantaggio. Il principio dell' *educazione integrale* deve combinarsi con quello dell' *utilità* per dare una norma concreta al pedagogista e al legislatore. Altro è dissertare in astratto sul miglior tipo d' istruzione secondaria, altro è determinarlo nella legislazione e nella pratica, e quindi con gli adattamenti richiesti da questa. La scuola secondaria a base letteraria e classica può essere preferibile per chi intende alle scienze morali, e alle professioni che vi si connettono, o intende all' alta cultura scientifica per se stessa, la quale esige una mente perfettamente svolta e fornita di ogni mezzo di cultura antica e moderna. Ma per chi si prepara alle applicazioni tecniche ed industriali della scienza, per operare sul mondo esteriore, pel futuro ingegnere, pel futuro direttore d' importanti aziende agricole ed industriali, pel futuro tecnico dell'industria, è invece preferibile l'istruzione reale. Come si vede, il criterio distintivo non è stabile. Se si sta a quello presentato dal Villari, la scuola secondaria letteraria e classica servirebbe soltanto ai giovani che si indirizzano alle facoltà teologiche, filosofico-letterarie, e giuridiche, cioè al minor numero; e invece le scuole reali servirebbero ai futuri medici, naturalisti, ingegneri, industrianti, agricoltori commercianti, che intendono passare per la via dell'insegnamento superiore, cioè al maggior numero. Se invece si corregge questo criterio nel senso, che ad ogni alta cultura scientifica sia preparazione adeguata soltanto la scuola classica, non si giustifica la proposta d'un'altra scuola secondaria se non per una specie d' inconseguenza, che crede le più alte applicazioni delle scienze naturali indipendenti dall'alta cultura in esse.

Ma mettiamo da parte, per ora, questo punto del nostro tema, sul quale avremo agio di tornare, e vediamo invece se la combinazione del criterio professionale con quello dell' istruzione generale si possa fare senza danno pei fini educativi, che quest'ulti-

mo si propone di tutelare e promuovere. Da questo punto di vista si sostiene, che i due Istituti secondarii proposti adempiono ambedue al còmpito generale dell'istruzione secondaria, ed hanno sull'Istituto unico il vantaggio di tener conto delle diverse destinazioni dei giovani; così accoppiano gli utili della generalità a quelli della specialità. Abbiamo qui dunque due interessi, due fini, ai quali s'intende di giovare; e si riconosce implicitamente che il primo fine è il più importante, perchè si giudica di non poter servire al secondo se non entro i limiti nei quali è consentito dal primo. Vediamo dunque questo sistema nella pratica.

Rispetto al primo mezzo d'istruzione, quello della disciplina mentale destinata a sviluppare le forze dell'intelligenza e ad educare il sentimento e il carattere, l'Istituto secondario classico adopera le lingue e letterature classiche, l'Istituto secondario moderno adopera le lingue, e le letterature moderne. La ragione dell'insegnamento delle lingue in generale, e di quelle diverse dalla lingua nazionale, e dello studio dei grandi scrittori in esse, sta in ciò, che il pensiero è concresciuto con la lingua, e che le forze mentali sono aiutate e promosse dalla lingua nella misura nella quale esse stesse favoriscono lo sviluppo della lingua. La storia naturale dell'intelligenza è come narrata e fissata nella storia della lingua, e il ripercorrere sinteticamente questa storia è ripetere, nella vita mentale dell'individuo, lo sviluppo della vita mentale dei popoli della stessa famiglia o stirpe. Lo studio della propria lingua è l'epilogo, il risultato, e per la forza dell'abitudine sono obliate in essa tutte le diverse movenze ed attitudini, tutti gli sforzi, gli accorgimenti, e gli spontanei artifizii che il pensiero pone in atto per rappresentar sè a se stesso mediante la lingua. « Le scienze, scrive il Villari (1), massime le

(1) Le scuole secondarie classiche, e le scuole universitarie di magistero, nei Nuovi scritti pedagogici, Firenze, Sansoni, 1891.

matematiche, educano mirabilmente l'intelletto, ma da un lato solo. Alle cose dello spirito, che non si pesano nè si misurano, voi non potrete applicare l'algebra, nè la bilancia del chimico. In una lingua, in una letteratura, vi è invece tutto quello che un popolo ha sentito, ha pensato, ha sofferto; v'è tutta l' anima di un popolo, perchè fu creata da tutte le facoltà dell'uomo, onde chi vuole impararla deve esercitarle tutte. L'educare con essa lo spirito lo snoda, lo svolge da ogni lato, e lo fortifica. Una tale educazione è utile non solo all'uomo di lettere, ma anche allo scienziato, perchè aumenta nel giovinetto la forza inventiva, la potenza creatrice, della quale, sebbene in modo assai diverso, lo scienziato ha bisogno non meno del poeta ». Dunque è necessario lo studio di lingue diverse dalla nativa. E quali? La risposta è facile. Debbono essere studiate quelle lingue, nelle quali la corrispondenza del pensiero con la parola è più analitica, più evidente, più sviluppata; quelle lingue che, nel loro organismo, sono rappresentatrici più schiette dell'organismo del pensiero, e che nei monumenti della loro letteratura contengono i migliori modelli di quella che si potrebbe dire logica letteraria, di stilistica. Inoltre quelle lingue, che sono omogenee, se non lessicologicamente, per l'organismo logico, per le forme grammaticali, con la lingua nativa.

Ora se i criterii della scelta delle lingue e letterature straniere sono questi, non si vede come si potrebbe credere di sostituir bene con lo studio delle lingue moderne, e segnatamente per noi italiani, lo studio del greco e del latino. Queste due lingue rappsesentano il tipo più perfetto delle lingue flessive, e i monumenti delle loro letterature, se anche furono eguagliati dal lato estetico dai monumenti delle letterature posteriori, non lo furono punto dal lato della logica dell' espressione e dello stile. È questione filologica questa, che i filologi hanno risoluta da un pezzo; le lingue moderne sono in uno stadio regressivo rispetto alle flessioni; e la

più flessiva di tutte, la tedesca, ha spirito e struttura in parte difforme dal genio della nostra razza.

Domando perdono se mi permetto di entrare un po' più addentro nella quistione, al solo scopo di chiarire il mio pensiero, e di riepilogare una parte di quello che è stato detto su questo importantissimo argomento, e non già di dir cose nuove e non risapute. Quando il giovinetto impara una lingua, fa un esercizio pratico di logica e di psicologia, fa l'analisi del proprio pensiero concretamente e senza perdersi nel vago. Le scienze educano alcune facoltà dello spirito, lo muovono in una direzione particolare; le lingue pongono in moto ed educano tutte le facoltà. L'essere una lingua difficile, lontana dalla nostra, purchè conservi con essa la dovuta relazione, non scema ma accresce la sua forza educativa; la rende anzi ginnastica assai più efficace, come una passeggiata sulle Alpi esercita più che una sulla pianura. Da ciò l'importanza dello studio del greco. Il latino è così gran parte dell'italiano, che riesce educazione meno efficace, e per se solo insufficiente (1). La lingua e la letteratura greca sono, come ha scritto recentemente il Bonghi, « il naturale prodotto del genio di un popolo, sciolto da ogni influenza forestiera, o quasi; e feconda il genio dei popoli, coi quali viene a contatto. Come ha allevata la letteratura latina in tutto quello che ha di meglio, così ha allevata la nostra, anzi avrebbe sanato molti difetti della nostra, se le fosse stato concesso di tenerla più a balia che non ha fatto o potuto ». E il Bigot, nelle sue *Questions d'enseignement secondaire*, (Parigi 1886), scrive, che se dovesse assolutamente sacrificare una delle due lingue antiche, egli sacrificherebbe la latina

(1) Villari, L'istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato (1868), nel vol. citato, p. 292.

alla greca: a questa, dice, *en tout cas je donnerai le rôle principal* (1).

Le lingue moderne sono, rispetto alle lingue classiche, più astratte, meno spontanee e meno originali; e nessun esercizio è tanto utile a renderci padroni della stessa nostra lingua quanto il provarci a tradurre fedelmente dai grandi scrittori dell'antichità. Perchè, (domanda il Brèal) (2), si dà importanza alla traduzione scritta d'un brano latino o greco, scelto principalmente pel merito dell'espressione? perchè la lotta col testo, pieno d'intenzione e di finezze, obbliga l'alunno a passare in rivista tutte le risorse della lingua materna. Perchè si preferiscono i *temi*, cioè i brani di scrittori della propria letteratura, alle semplici retroversioni? per costringere l'alunno a bilanciare il valore di espressioni che non sono equivalenti, e per fargli meglio penetrare, grazie a questa comparazione, il senso proprio e il valore delle frasi della lingua nativa. Perchè si tiene al verso latino? perchè la difficoltà del metro obbliga a rivolgere il pensiero in molti modi, e sviluppa nell'alunno l'ingegnosità dello stile e la morbidezza dell'espressione. Perchè la composizione latina? perchè la difficoltà d'una lingua straniera frena la tentazione di scrivere in fretta, e di abbandonarsi alla foga dell'improvvisazione.

A tale ufficio le lingue moderne sono incomparabilmente meno adatte delle antiche, perchè non ve n'è alcuna che possa vantare maggior potenzialità logica dell'italiana. A parte l'inglese, dove il sincretismo del sistema nominale e verbale è ridotto alla massima uniformità e quasi confusione dal punto di vista logico; il tedesco, che pure ha una parvenza di declinazione, limitata nella

(1) Citati dal Villari a p. 224 del vol. indicato.

(2) Citato dal Fornelli, v. La Pedagogia e l'insegnamento classico, Milano, Vallardi, 1889, p. 291.

più parte dei casi alla distinzione del genitivo, ha d' altra parte un sistema verbale, di cui il nostro è più perfetto ed organico (1). L' apprendimento d' una lingua fallisce il suo scopo pedagogico, quando lascia inerti le facoltà logiche, presentando come irrigidite e fuse in unica forma diverse funzioni ed accezioni grammaticali. Il greco poi è divenuto il tronco principale di tutta la filologia moderna, di tutti gli studii sulle antichità, sulle origini della cultura occidentale e delle sue relazioni con l' Oriente. La Grecia è il centro della cultura universale, è la giovinezza del genere umano; e il suo spirito è più adatto ad affinare l'intelligenza e la cultura del giovine, appunto perchè lo conduce alle sorgenti feconde della primitiva umanità, quando l' uomo era giovine com' egli è ora; quando ciò che per lui è uno stato passeggiero, che deve condurlo ben presto alla riflessione moderna, fu allora lo stato permanente del genere umano. « Cominciare coll'introdurre il nostro giovanetto, (scrive il Villari) (2), nel mondo moderno, trascurando l' antico, sarebbe come volerlo educare in mezzo alla società di uomini maturi, privarlo dei veri compagni della sua giovinezza ».

Un buon governo della mente al dì d'oggi deve richiedere un'igiene speciale dell' intelligenza, diretta a rinforzare la funzione di raccogliere e sistemare le cose, innanzi di dedicarsi a tanta varietà di oggetti e di occupazioni. Ora, per questo scopo, vale assai più lo studio delle lingue antiche e quello dei lor monumenti letterarii, che quello delle moderne. Perchè noi siamo distratti dalla troppa ricchezza, dal gran numero di cognizioni di cose; e il

(1) v. Cocchia, *Gli studii classici in relazione con la cultura e con l' educazione nazionale*, estratto dalla Rivista di Filologia e d' Istruzione classica, anno XVII, p. 14.

(2) Op. cit., p. 225.

pensiero, come la vita moderna, è più vario che uno e sistematico, mentre è il contrario del pensiero e della vita antica. La logica del pensiero e del carattere in nessuna letteratura moderna si apprende come nelle letterature di Grecia e di Roma (1).

Il Brunetière (2) dice degli scrittori antichi, specialmente latini: « Pour developper une idée, la suivre dans ses conséquences, la decomposer en ses parties, et quand il faut, la récomposer, n'y rien mêler qui lui soit étranger, ils sont sans rivaux, même parmi les anciens ». Ora la ragione di questo pregio è la maggiore intimità del pensiero con se stesso, la poca lettura rispetto alla molta riflessione, la necessità di trarre la cognizione, più che da ogni altra cosa, dal discorso costante della mente con se stessa. I modelli greci e latini sono adatti a svolgere le più opposte qualità logiche della mente, ed a correggere ed integrare l' una con l' altra. Voi avete da una parte la densità con l' ordine del pensiero, che si rivela nel periodo fitto ed involuto, ma pur così chiaro ed organico, di Cicerone, di Livio e di Tacito; e dall' altra parte la varietà, la libertà e l' agilità del pensiero e dello stile degli scrittori greci. E, medio tra queste qualità, il senso della misura, dell'euritmìa, a cui s'informano l' arte e la letteratura antica, avvezza a quella che è la più fruttuosa educazione logica, a riconoscere il pensiero proprio, a rilevarlo, e fare che l'imagine di esso risplenda spiccata ed intera nella parola.

I classici greci e latini presentano questa grande qualità pedagogica, il carattere elementare ed eminentemente assimilabile del loro pensiero. Nessuno scrittore moderno è così umano e cosmopolitico come Omero e Virgilio, Orazio e Pindaro, Demostene e Cicerone, Tacito e Tucidide. Dicasi lo stesso dei filosofi, perchè

(1) v. Fornelli, op. cit., lez. VIII.

(2) *La question du latin*, Revue des deux mondes, 15 dic. 85.

in nessun sistema filosofico dell' antichità il carattere etnico ed individuale è così spiccato e riconoscibile come nei maggiori filosofi moderni. Per conseguenza nessuno scrittore è così adatto, com'essi sono, a diventare educatore dell'umanità (1). Vi è inoltre, nota il Fornelli, negli scrittori latini, una certa tonalità di ragione e di buon senso, che non si perturba e non si ecclissa quasi mai. Essi trovano per lo più l'espressione giusta, e alla misura di tutti gli spiriti; indovinano la media delle intelligenze, imbroccano quel segno a cui la minima può giungere e la superiore non isdegna di fermarsi. Sono essi gl'interpreti e i maestri sicuri di quella ragione pratica universale, in cui tutti gli uomini si riconoscono, tutti i sistemi pretendono di trovare la loro base, e le convinzioni e le credenze il loro titolo giustificativo. Quando si tratta di autori appartenenti ad altre letterature, più dissimili dalla nostra, alle letterature orientali p. es., non più soltanto alcune cose, ma quasi tutta la maniera di concepire e di esporre le cose trova, in generale, difficoltà grande ad essere compresa da noi; il che non

(1) Il Brunetière, op. cit., dice degli scrittori latini: « . . . si les classiques latins sont assurément moins anglais que Shakspeare ou moin français que Molière, ils sont en revanche plus *humains*..... Des très grands écrivains, parmi les modernes, poètes surtout, ne sont pleinement intelligibles qu'à des hommes faits, et qui aient traversé les mêmes expériences qu'eux mêmes: Shelley, Heine. D' autres ecrivains, plus grands encore, ne sont cepandant absolument compris, sentis, goûtés que des leurs nationaux: Racine, Calderon, Shakspeare. Les vrais classiques latins sont immediatement compris de tout homme qui pense. Un philosophe pourrait dire qu'ils observent, qu' ils composent et qu'ils ècrivent en dehors et au-dessus des catégories de l' espace et de la durèe. D' une main facile, d' un trait sûr, ils tracent les contours psychologiques de l' homme universel.... Un enfant de quinze ans, mis au point de les lire, n'entendra pas toutes les finesses de leur rhétorique, mais il se retrouvera d'abord de plain pied avec eux ».

avviene, od avviene in minimo grado, con gli scrittori greci e latini, coi quali la mente del lettore si trova facilmente d'accordo, perchè la prima unità dell'umanità fu la civiltà classica, e il pensiero greco-latino fu come il compendio delle intelligenze delle nazioni. E tanto più salda fu questa sintesi in Roma, quanto più andò formandosi per gradi. Insieme col pensiero si andò a grado a grado sollevando ed allargando la lingua; la lingua dura dei fratelli Arvali, e delle dodici tavole, diventa la lingua della ragione pratica universale, la veste grave e maestosa delle idee, dei sentimenti, dei precetti, delle leggi, che potevano intendere tutti in tutti i luoghi, la lingua della cultura universale (1). Niente ci vieta d'imaginare, in un avvenire più o meno lontano, un'altra forma di umanesimo; ma finora non abbiamo, *letterariamente* parlando, una forma più larga dell'umanità classica (2).

Un'altra ragione dell'insegnamento classico è quella che si desume dalla pedagogia etico-politica. Il sentimento di libertà e il concetto della subordinazione dell'individuo allo Stato, il civismo, forse eccessivo, dell'antichità, è correttivo efficace al soverchio individualismo dell'età presente. Ancora, il carattere laico dell'umanesimo nella morale consiglia di preferire gli scrittori classici alle letterature moderne, il cui contenuto è dogmatico, e bene spesso confessionale. Bossuet mal compreso, e Voltaire ben compreso possono

(1) « Les classiques latins ont sur tous les autres une superiorité de bon sens et de raison, qu'ils doivent à la nature elle-même de leur langue, la plus grave que les hommes aient jamais parlée, ou à la nature de leur génie national, ou à celle de leur formation historique, ou à toute autre circonstance encore. Mais ce qui toujours est certain, c'est que, si les Grecs ont inventé la logique des philosophes, les Latins sont et demeurent les maîtres de cette logique moins subtile, et plus utile, plus vulgaire, si l'ont veut, qui est celle du sens commun et de la vie quotidienne ». Brunetière op. cit.

(2) V. Fornelli, op. cit. lez. IX.

formare dei fanatici in senso opposto, dice il Brunetière; ma non si potrebbe fare altrettanto con Cicerone e con Livio (1). Per queste due ragioni, e sotto questi due aspetti, nemmeno la Divina Commedia, che è il nostro maggiore monumento letterario, anche dal punto di vista educativo, potrebbe stare a paro con gli scrittori classici, come quella dove è raccolto il pensiero medievale e cattolico, e la città terrena rappresentata è quella dove

un Marcel diventa
Ogni villan che parteggiando viene.

Finalmente il sentimentalismo passionato delle letterature moderne, segnatamente nella passione d' amore che ne domina le più grandi manifestazioni poetiche, come quello che è una corruzione raffinata, una quasi lascivia del sentimento, non è pedagogicamente migliore della serenità e della temperanza antica (2).

Che la classicità rappresenti una civiltà in tutto diversa dalla nostra, come sostengono gli avversarii suoi nel campo pedagogico, quasichè si trattasse della civiltà cinese o indiana, è una proposizione estensivamente non vera. È vero invece che la civiltà

(1) « Les leçons (de morale) qu'ils donnent, et les regles qu'ils enseignent, indépandantes, comme elles sont, de tout dogme, par cela même et par cela seul, conviennent à tout le monde, à l'ecole juive, au gymnase protestant, au collège catholique; ne peuvent pas plus inquiéter les consciences à Moscou qu'à Madrid, et forment ainsi la matière la mieux appropriée qu' il se puisse à l' education de la jeunesse .... Si les Latins sont grossiers, souvent obscènes, indelicates en plaisanteries, c'est en latin d'abord; et puis, il est facile de les *expurger*, parce qu'en effet, dans leur littérature, la femme n'occupe qu' une petite place .... et, sans uulle pruderie, il est permis de croire que d' autres sujets conviennent mieux à l'éducation de la jeunesse » op. cit.

(2) Cfr. Fornelli, op. cit., lez. X, e XI.

presente, e lo stesso Cristianesimo, sono, per molti rispetti, una derivazione del mondo classico, per modo che, invece di una profonda diversità ed opposizione fra i due, deve ammettersi piuttosto una legittima filiazione. Quindi la cultura classica contiene un nutrimento assai assimilabile per la gioventù; nella poesia, nella storia, nelle virtù civili e guerresche, nelle leggi e nelle istituzioni dei due popoli, che hanno fatto tanto per l' incivilimento umano, si rinvengono dei coefficienti attivissimi per la formazione del carattere moderno. Del latino poi non si può dire che sia interamente una lingua morta. Fu la lingua della cultura universale nel Medio Evo e nella Rinascenza, ed anche di molte tra le opere principali letterarie e scientifiche dell'epoca moderna. In latino scrissero non solo Dante e Petrarca, ma anche Bacone ed Hobbes, Cartesio e Spinoza, Leibniz e Wolff; nè i filosofi soltanto, ma anche i naturalisti come Stenone, Linneo, Newton e Boyle. Il latino è la lingua ufficiale della Chiesa, ed anche oggi i dotti di tutte le nazioni ricorrono al latino, quando vogliono parlare ad un pubblico più esteso, alle classi colte di tutti i paesi. Quando si respinge l'insegnamento classico, perchè l'educazione deve essere *per la vita*, non si bada che il fine di quell'insegnamento è di rinvigorire, a tempo, la mente giovanile all' ordinata disciplina del pensiero classico, le cui buone doti sono come un antidoto salutare alle abitudini più scomposte della mente moderna; e non già di educare dei membri di una repubblica letteraria di morti, latinisti e grecisti, ma attori operosi e consapevoli del mondo nel quale sono messi a vivere ed operare (1).

(1) Fornelli, op. cit. lez. XII. Brunetière op. cit.: « Aussi longtemps que l'education n'aura pas pour objet d'anticiper inutilement sur une expérience de la vie, que la vie peut seule nous donner, mais de préparer à profiter de cette expérience, lorsque la vie nous l' imposera, les langues anciennes, et le

Ho voluto riassumere brevemente quelle che a me sembrano le migliori ragioni messe innanzi dalle persone competenti in sostegno dell' insegnamento classico, per mostrare che lo studio delle lingue e letterature moderne non può sostituire quello delle antiche dal punto di vista della pedagogia mentale. Certamente ogni lingua ed ogni letteratura può adempiere, nella misura della propria potenzialità e perfezione, il còmpito educativo; ma non si vede perchè ci dovremmo contentare di mezzi di gran lunga meno efficaci, quando abbiamo a nostra disposizione i migliori. Si aggiunga, che tutte le esposte ragioni hanno, pei popoli di razza latina, un valore anche maggiore di quello che hanno per gli altri, e ne hanno uno massimo per noi italiani. Quindi non s' intende come a taluni, che pur comprendono e sostengono le ragioni della scuola secondaria classica, possa venire in mente di chiedere la soppressione in essa del greco, o il greco facoltativo, e sostituito da una o due lingue e letterature moderne. Costoro dimenticano le affinità etniche, dimenticano la storia della formazione della lingua e della letteratura nazionale, il genio speciale che l'informa, e non considerano quali conseguenze un' educazione della mente fatta col tedesco o con l' inglese, o con altra lingua appartenente ad una famiglia diversa da quella delle neolatine, potrebbe avere sulla lingua e sulla letteratura nazionale. Quanto non s' è gridato contro i francesismi? eppure la prosa francese è la più perfetta delle moderne, e la lingua e letteratura francese sono le più

latin particulièrement, devront demeurer la base même de l'éducation.... Elles sont inutiles, en ce sens qu'elles ne sauraient mener personne à la fortune, mais elles sont utiles en ce sens qu'elles assouplissent, qu'elles élargissent, qu' elles élèvent l'esprit; ou encore, si l'on aime mieux, elles ne sont inutiles qu' autant que l' éducation est conçue comme apprentissage de la vie pratique, et le collège comme l'antichambre du comptoir ou de l'usine ».

affini con l'indole della nostra lingua e della nostra letteratura. Certo nessuno può mettere in dubbio l'utilità, anzi la necessità della conoscenza del tedesco per ogni specie di studii, visto che in ogni ramo del sapere gran parte della cultura moderna è contenuta in libri tedeschi. Ma chi potrebbe consigliare di dare alla lingua e letteratura tedesca l'ufficio di tenere a balia la lingua e la letteratura italiana? Sicuramente non è più il tempo delle dispute tra classici e romantici, e nessuno ripeterebbe oggidì contro l'ispirazione attinta alle grandi letterature straniere moderne l'apostrofe irosa del Monti; *audace scuola boreal.* Tutti sentono ora che le grandi opere letterarie moderne debbono essere informate al pensiero moderno, e che l'arte e la poesia moderna non possono limitarsi ad essere il pallido riflesso e l'eco monotona e pedante dell'arte e della letteratura antica. E si può sicuramente affermare, che come non ci è stata in Italia grande creazione poetica dal Foscolo, e dallo stesso Leopardi, al Manzoni e al Carducci, che non abbia attinta l'ispirazione a fonti moderne, così non ci potrà essere per l'avvenire. Ma la quistione che discutiamo è diversa; si tratta di sapere se l'educazione del gusto, e quella della lingua letteraria e dello stile in Italia debbono essere affidate piuttosto allo studio dei modelli francesi, inglesi, tedeschi, anzichè ai modelli greco-latini. Per intendere il danno di questo partito non è necessario di essere puristi. Neppure Ernesto Renan può essere accusato di pedanteria, e nondimeno, nel celebre discorso del suo ricevimento all'Accademia di Francia, egli rivolgeva ai suoi nuovi colleghi queste memorabili parole; « Vous admettez tous les changements, tous les progrés dans les idèes; les cadres vous les maintenez, et, de tous les cadres, le plus essentiel, c'est la langue ».

Quindi il vero punto della discussione a me pare che sia, non tra lo studio delle lingue antiche e moderne, ma tra l'insegnamento a

base letteraria o a base scientifica. Nella disputa, che oggi si combatte, tra i due tipi d'Istituto secondario, che aspirano non a coesistere, ma ad escludersi e sostituirsi, si tratta di vedere se l'educazione mentale non si debba attingere piuttosto alle discipline scientifiche, alle fisico-matematiche principalmente, anzichè allo studio delle lingue e letterature antiche. Lo studio delle lingue moderne non si sostiene tanto dal punto di vista pedagogico, quanto da quello della loro utilità, come strumento di cultura moderna e di comunicazione.

Le ragioni di questa opposizione sono molte, e la disputa è antica. Recentemente se ne è fatto organo in Francia il Frary (1), in un libro, dice il Brunetière, arditamente pensato, scritto con vivacità, soprattutto con abilità, e perciò assai piacevole a leggere, dove l'ispirazione è attinta principalmente dallo Spencer e dal Macaulay. Già nessuno degli argomenti riferiti in favore dell' insegnamento classico è rimasto senza obiezioni e senza critiche: fino al punto che il citato scrittore ha potuto credersi autorizzato a conchiudere, circa il valore dell' insegnamento classico, che esso non è altra cosa, dal punto di vista della preparazione alla vita, che *casser laborieusement des noix vides*, ovvero *tourner la meule pour ne produire que du son*. Poi s' è detto, che siccome il progresso scientifico è il fondamento di ogni progresso, e la prima educazione è quella che insegna all' uomo, che è il mondo in cui vive, e gliene dà un esatto concetto, così l'istruzione scientifica deve essere la base di ogni istruzione. Certo non deve essere trascurata l'educazione estetica; ma nell' ordinamento attuale dell'istruzione il rapporto è invertito, dice l'Huxley, il fiore e il frutto, che sono il coronamento, si pongono invece alla base, alla radice; l' istruzione moderna è un albero con

(1) *La question du latin*, par M. Raoul Frary, Paris 1885.

i rami e le foglie in terra, e le radici in aria. Si sostiene, che l'educazione scientifica è migliore della letteraria sotto il rapporto intellettivo, perchè lo studio delle lingue si versa sopra procedimenti relativamente artificiali ed arbitrarii, perchè soggettivi, e mortifica le menti giovanili gettandole, così vive e rigogliose come sono, nella selva selvaggia delle morte astrazioni grammaticali; mentre lo studio delle scienze le pone a contatto con la vivente natura e con l'uomo, e rinvigorisce assai meglio la memoria, il giudizio, il raziocinio. Si sostiene, che è migliore sotto il rapporto morale, perchè eleva l' autonomia della ragione e della coscienza dinanzi all'autorità esterna. Che è migliore sotto il rapporto religioso, perchè stabilisce il sentimento di dipendenza rispetto alla legge impersonale, senza mistura di concezioni antropomorfe. E finalmente, che è migliore anche dal punto di vista estetico, perchè la vera fonte d' ispirazione dell' Arte moderna è la scienza moderna, più poetica di qualunque fantasia antica.

E poi il criterio dell' utilità, e dell' educazione *per la vita* è preponderante. L' uomo, dovendo svolgere le proprie attività nel modo che meglio provveda al suo benessere materiale, e a quello della propria famiglia, e della società civile e politica, e nel modo che meglio promuova il suo progresso morale, religioso, estetico, deve apprendere, nella cultura secondaria generale, quello che il progresso della scienza ha trovato in tutte queste direzioni, giacchè non è possibile fare senza sapere, e fa meglio chi sa meglio. Quindi egli deve apprendere quanto, per tutti questi fini, e indipendentemente da ogni esercizio speciale di professione, è necessario che sappia di matematica, di fisica e di chimica, di fisiologia, d' igiene e di psicologia, di pedagogia, di economia e di sociologia, e così di diritto e di politica, e di morale, di religione e di arte. E poi imparare quelle lingue viventi, che di questa cultura moderna sono strumenti, e con l' uso delle quali

egli può entrare in rapporto con un maggior numero d' uomini, diversi da quelli che parlano la sua lingua. Fino a qualche secolo fa, quando i progressi delle scienze erano agl'inizii, si poteva quasi dire che mancasse la materia per un' istruzione a base scientifica; ma oggi che quei progressi sono tanti, e tante le applicazioni pratiche delle cognizioni scientifiche, che il tempo a saperle tutte non basta, tutto il tempo speso nello studio letterario dell' antichità è rubato allo studio delle cose per consacrarlo a quello delle parole. Quindi bisogna decidersi; e siccome, anche non disconoscendo interamente l' utilità, almeno indiretta, degli studii classici, il carico di lavoro mentale, che si avrebbe dall' aggiungerli agli studii delle scienze e delle lingue moderne, sarebbe più adatto a frangere che a rinvigorire le menti giovanili, così il meglio è di attendere a quello che più importa, e recidere la cultura di lusso, e lasciarla agli specialisti, o ad una piccola aristocrazia di filologi e di innamorati dell'antico. « Nous concluons donc, scrive lo Spencer (1), que pour la discipline de l' homme, de même que pour sa direction, la science est de première valeur. A tous ègards, apprendre le sens des choses vaut mieux qu' apprendre le sens des mots. Comme education intellectuelle, morale, religieuse, l' étude des phénomenes qui nous entourent est immensèment supérieure à l' ètude des grammaires et des lexicons ». E più appresso (2): « La science est la Cendrillon qui cache dans l' obscurité des perfectione inconnues. Tout le travail de la maison lui a été donné à faire. C' est par son adresse, son intelligence, son dévouèment, que l'on a obtenu toutes les commodités et tous les agréments de la vie; et tandis

(1) Op. cit., p. 84. Cfr. tutto il primo capitolo, *Quel est le savoir le plus utile?*

(2) p. 87-88.

qu'elle s'occupe incessamment de servir les autres, on la tient à l'écart, afin que ses orgueilleuses soeurs puissent étaler leurs oripeaux aux yeux du monde. Le parallèle pourrait être poussé plus loin, car nous arrivons vite au dénouement, et alors les situations seront changées. Les soeurs orgueilleuses tomberont dans un abandon mérité, tandis que la science, proclamèe la meilleure et la plus belle, règnera souverainement ».

La disputa, da poco in qua, è diventata generale, ed è ripresa sempre con nuovo vigore da una parte e dall' altra; anche i poteri pubblici se ne interessano, e quindi in tutti i paesi civili si ventilano progettti di riforme, e si nominano commissioni d' inchiesta scolastica, che non hanno fin qui trovato una soluzione definitiva, e che contenti il maggior numero delle persone competenti. I sostenitori della scuola reale, o scientifica, o moderna, non sono il minor numero, nè i meno attivi; ed anche recentemente in Germania, nel momento in cui si riuniva la commissione imperiale d' inchiesta per la riforma scolastica, centoquarantanove professori ordinarii, centododici professori straordinarii, e centoquarantasei privati docenti di tutte le università germaniche, in tutto quattrocentosette professori, firmavano una dichiarazione, nella quale affermavano, che, secondo la loro esperienza, la cultura degli studenti, all' uscita dal ginnasio, è poco adatta a servir di base allo studio delle scienze naturali e della medicina (1).

La ragione di tutto questo movimento è nel cammino, veramente prodigioso, che hanno fatto fin dal principio del nostro secolo le scienze fisico-matematiche e naturali, segnatamente dal lato delle applicazioni. Esse hanno trasformato l'industria, e la società istessa, creando un nuovo ordine di cittadini, il quale è quello che comanda, perchè è quello che produce la ricchezza. Costoro

(1) V. Revue internationale de l'enseignement, 15 gennaio 91, p. 77-78.

hanno generalmente in uggia la cultura classica, e non pregiano che le scienze naturali e le loro applicazioni, a cui aggiungono lo studio delle lingue moderne e della storia e geografia. Per conseguenza questa parte dello scibile, tanto utile e necessaria per se stessa, ha picchiato alla porta della scuola secondaria, e v'è entrata; ed ora accresce ogni giorno le sue pretese, e vuol preponderare e scacciare gli antichi padroni. L'industria ebbe da principio scuole modeste, che furono appena d'arti e mestieri, e poi s'innalzarono fino ai Politecnici, e alle scuole di carattere universitario. Così han finito per trovarsi di fronte due sistemi d'istruzione generale secondaria, che si fecero e si fanno guerra tra loro, e tra i quali non sono mancati molti tentativi di conciliazione, che fallirono però sempre.

Le prime origini delle scuole reali in Germania si possono riportare tra la fine del secolo XVII e il principio del secolo XVIII; ma in sul nascere esse ebbero scopi interamente tecnici e professionali. Poi andarono cangiando a poco a poco natura, e si trasformarono da ultimo in veri istituti di cultura generale reale o moderna. Passando dal Franke, che n'ebbe la prima idea, al Semler, e da questi all'Hecker e allo Spilleke, la scuola tecnica perdè man mano il suo carattere primitivo, fino ad essere rivolta a servire di preparazione all'Accademia delle arti, al Politecnico, ed agl'istituti professionali superiori, come il Ginnasio è preparazione all'Università (1). Mutata in scuola reale, essa però ricevè come una doppia nota, d'inferiorità sociale e d'inferiorità didattica rispetto alla scuola classica, sebbene fosse caricata dello studio di due letterature moderne, oltre la nazionale, dello studio del latino, di tutto l'insegnamento storico e geografico degl'istituti classici, e di almeno due volte tanto l'insegnamento matema-

(1) V. Fornelli, op. cit., lez. XIV.

tico-scientifico, con l' appendice delle varie specie di disegni. Accanto alle scuole reali col latino, vi furono scuole reali, o come si dissero anche, *borghesi*, senza latino. Ed ora l'iniziativa dell'Imperatore è venuta a rilevarle dalla loro condizione inferiore, ad accentuare maggiormente, con l' abolizione del latino, il loro carattere reale, e a porle sul piede d' eguaglianza e rivali con le scuole classiche.

Io non entrerò nei particolari della disputa tra la scuola secondaria classica e la scuola reale, che non forma il soggetto di questa discussione. Mi limito solo a dire, che tengo per l'Istituto classico, perchè mi ripugna una cultura, che non rende l'uomo nè più amabile nè migliore, perchè le società umane non vivono soltanto dei prodotti delle manifatture, e perchè una civiltà puramente industriale non sarebbe in realtà che una barbarie peggiore dell'antica. Qui è il caso di ripetere il motto del Rènan, *tuttociò che si fa senza gli Ateniesi è perduto per la gloria.* Ma pur tenendo per l' Istituto classico, lo voglio fornito di un certo numero di insegnamenti scientifici elementari, e voglio escluso assolutamente, nell'insegnamento letterario, il bagaglio, inutile nell'istruzione secondaria, della troppa filologia scientifica, della storia delle letterature antiche, (che non sia limitata a poche notizie cronologiche intorno agli scrittori principali), dell' erudizione e delle dissertazioni critiche ed estetiche sopra le epoche e le forme letterarie, gli scrittori e le opere. Contenuto nei limiti dovuti, l'insegnamento secondario può essere abbastanza comprensivo, e riuscire efficacemente intensivo, senza il pericolo del *surmenage intellectuel*, dal quale siamo ora tanto spaventati. Ripeterò col Villari (1), che la riforma più necessaria, urgente, essenziale, è di

(1) *L' Istruzione secondaria in Germania e in Italia*, nel vol. cit., p. 151.

rendere pratico tutto l'insegnamento, di sostituire l'esercizio alla teoria, di bandire assolutamente dal liceo le *lezioni oratorie* e *sublimi*. A me sembrano ben consigliati i rimedii proposti per evitarlo dalla Commissione d' inchiesta scolastica tedesca. Che bisogni limitare metodicamente le materie d' insegnamento agli elementi, riservando all'Università una parte delle materie fin qui insegnate nel Ginnasio; che bisogni limitare il lavoro a domicilio (còmpiti scolastici); e stabilire una più stretta connessione tra tutte le parti del programma, trasferendo, per quanto è possibile, i corsi speciali nell'insegnamento di classe, che nei nostri licei dovrebbe essere creato. E finalmente che, nell'insegnamento delle lingue classiche, l'insegnamento grammaticale debba essere sempre congiunto e strettamente diretto all' interpretazione ed all' intendimento progressivamente approfondito dei classici (1). Bisogna persuadersi, che se questo fine non si raggiunge, l' insegnamento delle lingue classiche non ha ragione di esistere; e che la più grave obiezione contro di esso, segnatamente contro quello del greco, è che lo studio d' una lingua non serve, se dopo molti anni non conduce ad intendere, con qualche relativa facilità, uno scrittore non dei più ardui. Certo questo fine è più difficile a raggiungere in Italia, dove prendono necessariamente così gran parte dell' orario scolastico la lingua e la letteratura nazionale. Ma non bisogna dichiarare impossibile la riuscita, prima di aver fatto sul serio l' esperimento, cioè sfrondando tutto l' insegnamento letterario e scientifico delle scuole secondarie di quello che hanno di soverchio, e modificando radicalmente il metodo.

(1) V. *Revue internationale de l' enseignement*, 15 gennaio 1891, pp. 75 e ss.

II.

Adunque noi abbiamo come due sistemi, due tipi della scuola secondaria, ciascuno dei quali si presenta come migliore, e più adatto dell' altro a dare quella cultura generale e quella educazione delle facoltà, che è richiesta in chi aspira agli studii superiori. Quindi i sostenitori della duplicità del tipo si trovano indotti naturalmente ad apprezzare così le ragioni dell' una come dell' altra, e sono costretti a desumere le ragioni della duplicità non dal criterio pedagogico, ma da quello professionale. E se di questo si potesse tener conto senza danno di quello, nessuno avrebbe ragione di opporsi; ma come risulta da tutta la discussione precedente, l' inferiorità dell' una rispetto all' altra deve essere necessariamente ammessa da chiunque acceda rispettivamente o alle ragioni dell'una o a quelle della sua contraria. Il criterio professionale deve quindi intervenire, non come complemento, ma come correzione del criterio pedagogico, e aver valore di far preferire, in casi speciali, non quello dei due tipi, che è il migliore, ma quello che essendo pedagogicamente inferiore, è reputato migliore dal punto di vista professionale. Ora in ciò è già un errore, perchè il tipo della scuola secondaria deve essere scelto in base del criterio pedagogico; e di quello professionale è legittimo e giova tener conto, solo quando non perturba l' altro. Sia che debba operare sull' uomo, sia che debba operare sulla natura, l' uomo deve essere egualmente uomo, e compiere la sua preparazione intellettuale nel modo che è richiesto dalla natura sua, piuttosto che dalla professione alla quale si destina. È o non è, per i tempi presenti, buon mezzo di cultura generale il classicismo? se sì, deve essere buon mezzo egualmente per tutti quelli, che non vogliano, subito dopo l' istruzione primaria, de-

dicarsi a un mestiere, o non aspirino a quelle minori professioni, per le quali non è necessario l'insegnamento superiore. Se non è buon mezzo, non sarà per nessuna specie di cultura generale, e il meglio sarà di abolirlo.

Se non che i partigiani della doppia scuola secondaria sostengono, che il loro criterio distintivo è desunto da ragioni intrinseche ai fini educativi dell' intelligenza, e che, stando a questi appunto, la scuola reale sia migliore preparazione per coloro che si dedicano a professioni, le quali li portano ad operare sulle forze naturali. Ma perchè? perchè educa le loro menti al ragionamento proprio delle scienze naturali, perchè fornisce loro una maggior copia di cognizioni scientifiche utili direttamente o indirettamente per la loro professione, e perchè dà loro, nelle lingue moderne, un mezzo migliore di cultura scientifica che non sieno le lingue antiche. Ma si può provare che questi vantaggi o non sono reali, o sono distrutti da difetti, che di gran lunga li superano. Primo tra questi è l'educazione unilaterale della mente, tantopiù dannosa, quantopiù dall' indole dei loro studii, essi saranno resi alieni per sempre da ogni cultura più altamente spirituale ed umana. Sotto un certo punto di vista si può sostenere, che l'educazione prevalentemente letteraria e classica convenga più urgentemente a quelli, che destinandosi ad operare sulle forze della natnra, si pongono per una via, che li allontana sempre più da quegl' ideali della vita e dell' azione, da quella maniera di attitudine e di conformazione spirituale, che quella promuove e sviluppa. Viceversa, per chi si avvia per le lettere e per le scienze umane, è necessario più che mai un certo numero di cognizioni intorno alla natura materiale, che non avrà dagli studii superiori, e senza di cui nella sua cultura ci sarebbe una lacuna grande e perniciosa, e la stessa sua educazione mentale sarebbe incompleta. D'altra parte, poichè l'insegnamento superiore, ordinato per ciascuna specie di professioni

rivolte ad operare sulla natura, è sufficiente a dare tutto il fondo di cognizioni scientifiche richiesto per ciascheduna (1), il darlo largamente, anche nella scuola secondaria, riesce, come s'è detto innanzi, una anticipazione inutile, e nociva, almeno per questo, che il tornare più volte sullo stesso soggetto di studio, è causa di fastidio, e l'anticiparlo innanzi tempo, e prima che le forze mentali sieno adatte ad assimilarlo completamente e bene, non educa le forze mentali ma le deprime. Quindi esso non arriva ad essere d'ordinario un possesso consapevole dell'intelligenza, resta un inutile ingombro della memoria; e si sa che, come dice Montaigne *sçavoir par coeur n'est pas sçavoir*.

Perciò il vantaggio vero e positivo è soltanto quello del possesso delle lingue moderne. L'utilità loro, come mezzo di cultura in ogni ramo di scienza, ma segnatamente nelle scienze naturali, è tale, che a chi ben considera la cosa può parere davvero che bilanci e superi tutta l'utilità pedagogica che si attribuisce alle lingue classiche. Se non che non si vede perchè dovremmo deciderci piuttosto per le une che per le altre. L'acquisizione delle lingue antiche è certamente assai laboriosa. Per farsene padroni in guisa da poter leggere correntemente e gustare gli scrittori classici, non è superfluo tutto il tempo che vi si spende intorno nel corso degli studii secondarii. Non è così per le lingue moderne. Per venire a capo di leggere correntemente, anche uno scrittore tedesco ad esempio, basta un tempo molto minore. Le ragioni del fatto sono parecchie, e tra le altre la maggiore semplicità e chiarezza dei co-

(1) È noto che gl'insegnamenti di scienze naturali si ricominciano quasi da capo nell'Università; tanto vero che pochi giorni fa, nella discussione del Bilancio dell'Istruzione, fu riproposto il partito di ridurre ad un anno solo i primi due anni degli studii medici, perchè le scienze naturali, alle quali, in quei due anni si attende, sono in massima parte studiate nel liceo.

strutti delle lingue moderne rispetto alle antiche, la loro maggiore povertà lessicologica, la proporzione sempre crescente del fondo comune di parole, segnatamente scientifiche. E, prima fra tutte queste, che allorchè le lingue moderne si imparano con intento pratico e professionale, si mette da parte tutto quel lavoro di educazione logica ed estetica, che è principale, e che prende il maggior tempo nello studio delle lingue classiche, nel quale si cerca una via indiretta, ed efficacissima, di addestrarsi a scrivere sempre meglio nella propria. Ora, circoscritto così il còmpito dello studio delle lingue moderne in coloro che intendono di valersene come semplice mezzo di cultura scientifica, non c' è ragione di scegliere tra esso e quello delle lingue classiche. Il tempo di apprendere le prime non manca, a chi voglia, nè durante il tempo dell' insegnamento secondario, nè dopo. E tutti quelli che si sono dati seriamente agli studii, sebbene educati nelle scuole classiche, sono riusciti a sapere due e anche più lingue straniere moderne.

Coloro i quali propongono, che lo studio del greco sia reso facoltativo, e che sia posto invece come obbligatorio quello di una o due lingue straniere moderne, non considerano che il partito migliore è il contrario, perchè il vincolo legale è più consigliato quando la resistenza è maggiore. L'utilità d' imparare, per esempio il tedesco, è così evidente, che oggimai in Italia, senza che ci sia obbligo di studiarlo, e senza che ne sia istituito l' insegnamento nelle scuole secondarie classiche, dove pure non dovrebbe mancare, quelli che lo sanno sono in numero incomparabilmente maggiore di quelli che sanno il greco.

Passando dalla teoria alla pratica, non pare che il criterio di distinzione, che esaminiamo, sia molto adatto per questa, perchè non riesce molto facile determinare e far le parti giuste tra le due scuole secondarie, come preparazioni agli studii superiori, dato quel fondamento teorico della loro distinzione. Si afferma che

l'Istituto secondario classico debba preparare i giovani per *le Facoltà*, e l'Istituto secondario moderno debba invece prepararli alle Scuole di applicazione, ai Politecnici, alle Scuole professionali speciali superiori, che non sieno quelle delle Facoltà. Quanto a me confesso di non intendere, dato quel fondamento teorico, la ragione di questa ripartizione. Non vedo perchè alle Scuole d'applicazione, e alla Scuola di scienze naturali si dovrebbe poter accedere anche dall'Istituto secondario classico, e perchè da questo soltanto si dovrebbe accedere agli studii di Medicina; il medico, come l'ingegnere, opera sulla natura e non sull'uomo. Quindi all'Istituto secondario classico non rimarrebbero, a rigore, che la Laurea giuridica e la filosofico letteraria; e la separazione del mondo della natura da quello dello spirito, che la scienza lavora a togliere, sarebbe accresciuta anche da quella dell'educazione in campo chiuso dei sacerdoti delle due divinità. D'altra parte, su chi opera il gran commerciante e il gran finanziere? non è la scienza di costoro fondata sulla conoscenza dello spirito umano come agente libero, produttore e consumatore, e diretta ad operare su di esso, a seguirne, spiarne, moderarne ed indirizzarne le tendenze? E allora bisognerà passare per la scuola classica per aspirare alle scuole speciali superiori dell' alto commercio e dell' alta banca, anche perchè l' oratoria economico-sociale non è, ai tempi nostri, meno usuale e meno importante dell'oratoria forense.

A me non pare dunque accettabile il criterio proposto dal Villari fin dal 1868, e riconfermato nel suo recente discorso alla Camera, sostenendo, da Ministro, la discussione del bilancio dell'Istruzione pubblica. Quel criterio ha il difetto di non essere tratto dal fine intrinseco, pedagogico, della scuola secondaria, ma dalla combinazione del criterio pedagogico col criterio professionale, e di sacrificar, contro ragione, quello a questo. Ha anche il difetto di non essere facilmente e chiaramente adoperabile nella pratica, di

limitare al minor numero degli aspiranti agli alti studii il beneficio dell'educazione classica, e di toglierlo a quelli ai quali sarebbe forse più utile, se si considera che la natura dei loro studii professionali, e che li occuperanno poi tutta la vita, li allontana sempre più da quella *cultura umana* di cui essa è dispensatrice. Perciò è stato proposto di correggere quel criterio nel senso, che la cultura classica dovesse essere richiesta per chiunque aspiri a coltivare la scienza, e si proponga, insieme agli scopi professionali, anche quello della ricerca scientifica. Ma con questa correzione, il criterio, già per sè poco chiaro, si abbuia. Giacchè di tutti quelli che aspirano agli studii superiori si può dire, che abbiano intenti insieme scientifici e professionali. I grandi trovati, che hanno mutato l'aspetto della società moderna, sono stati il prodotto dei più alti progressi delle scienze naturali e della Meccanica, e il progredire in quella via non esige minore attitudine e destrezza nell'investigazione scientifica di quel che sia richiesto dai progressi della Medicina.

Adunque, per far che si faccia, non si corregge il vago e l'indeterminato di quel criterio. Che s'intende per operare sull'uomo? operare sullo spirito umano, sulla sua volontà, sulla sua intelligenza, sul suo sentimento? ebbene non soltanto il cultore delle scienze morali, ma anche quello delle scienze naturali può essere chiamato ad operare sullo spirito umano, perchè può essere chiamato alla vita pubblica e all'insegnamento. Nè il naturalista e l'ingegnere rinunziano ad essere membri operosi delle classi dirigenti; nè è lecito subordinare in essi l'umanità alla tecnica. Come mai quello che si respinge pel semplice operaio, al quale si cerca di dare, come si può, nella scuola elementare, una cultura non tecnica, si considererebbe come buono e conveniente per chi non arriva alla pratica se non che per la via degli studii superiori? E d'altra parte, lo stesso cultore delle scienze morali può pre-

scindere da ogni fine di operare sull'uomo, intendere tutto alla pura teoria, alla pura filologia alla pura archeologia, economia ecc. ecc., e allora o non avrà punto bisogno degli studii classici, o ne avrà bisogno come studio obbiettivo, come strumento di cultura, e non già come educazione dello spirito. Che s'intende, viceversa, per operare sulla natura? applicare la scienza che se ne ha a dominarne e dirigerne le forze. Allora, se quel criterio distintivo ha un senso, tutto quello che nell' uomo è materiale, ricade nel dominio della conoscenza della natura, e l' operare sull' uomo fisico sarà come operare sulla natura. Ma come si fa a distinguere nettamente? non si continua forse la natura materiale dell'uomo nella morale? e non è ogni azione che si spieghi sulla natura in servigio dell' uomo, anzi dello spirito umano? L' ingegneria non trova forse il suo compimento nell' Arte? non cerca l' Arte l' industria? e le grandi creazioni della Meccanica e della tecnica industriale non raggiungono forse la loro perfezione mercè l'educazione estetica?

In un altro ordine di considerazioni, non è possibile non pensare al danno che la duplicità della scuola di cultura generale arrecherebbe, separando ed opponendo, pel diverso carattere dell' educazione integrale impartita da ciascheduna, lo spirito delle classi dirigenti. Mi spaventa il pensiero che le diversità di tendenze, di abitudini mentali, delle maniere di considerare il mondo e la vita, così grandi oggi e così nocive, anche solo per effetto della differenza delle professioni, non siano per essere non solo esagerate, ma portate al punto da rendere difficile ogn' intesa nel seno delle stesse classi colte e dirigenti, se l' istruzione secondaria strappasse fin da principio al seno della comune umanità le menti di coloro che intendono all' istruzione superiore. Il Villari, nel libro più volte citato, racconta quello che gli disse un giorno il Piria. « Nella Camera e nel Senato, io mi sono trovato in un mondo nuovo per me; i fenomeni che ivi hanno

luogo sono sottoposti a leggi, e sono guidati da una logica assai diverse da quelle che regolano e che fanno intendere i fenomeni della natura. Ho sentito insomma il bisogno di rinnovare l' educazione della mia mente ». Nè si dica che la varietà giova, e che dall' attrito nasce il progresso; perchè è feconda soltanto quella moltiplicità di fattori che non impedisce la cooperazione, non quella, che fondandosi sopra una rappresentazione della vita radicalmente diversa toglie la possibilità d'intendersi. E finalmente c'è, contro la duplicità della scuola secondaria, un'obiezione pratica decisiva; che essa esige dagli alunni la scelta della carriera in un tempo, nel quale quella scelta è impossibile. Io non vedo come, appena sul limite dell'istruzione elementare, a dieci anni circa, il fanciullo si possa decidere se sarà di quelli che vorranno operare sull'uomo o sulla natura. La pratica non breve dell'insegnamento secondario mi ammaestra, che neppure al terzo corso liceale i nostri giovani sono ben certi di quello che studieranno all'Università. Tra le professioni alle quali avvia l'istruzione superiore, e gli ufficii minori ai quali molti si dedicano per la via delle scuole che si dicono tecniche, la scelta è decisa quasi sempre non dalla consapevole inclinazione dei discenti, ma dalle necessità della vita, dalle strettezze di famiglia, dal bisogno di far presto, dalla inferiorità intellettuale. Ed è noto che il mutamento di carriera ha luogo talvolta anche dopo qualche anno d' Università.

Il sistema, che si dice della *biforcazione*, appar facile e semplice a prima vista, ma non è; pare rimedio a tutti i mali che travagliano l' insegnamento secondario, ma ne crea altri e piú gravi. Se si fa cominciare subito dopo la scuola primaria, esige dai fanciulli una scelta impossibile, e dal legislatore una impossibile determinazione e specificazione del valore preciso degli studi della scuola reale e della scuola classica per le professioni. Sono due sistemi contrarii, che aspirano non a coesistere, ma ad escludersi,

e ciascuno dei quali pretende di essere il tipo migliore di cultura generale. Se si fa cominciare verso il mezzo del corso secondario, sciupa ambedue i tipi scolastici nella scuola secondaria di grado inferiore, che riesce alcunchè di ibrido. E peggio se si fa, come si tentò in Francia sotto il secondo Impero, un liceo a doppio uso, classico e reale, perchè allora si guasta la scuola secondaria dal principio alla fine. Furono così immediati e significativi i segni del decadimento della cultura giovanile in Francia, che si dovè tornar subito indietro. L'esperimento, tentato dal Fourtoul, venne abbandonato dal Duruy, il quale fondò invece le scuole professionali per coloro che non vogliono seguire gli studii classici.

Il meglio sarebbe di decidersi una buona volta. Se si crede che lo studio del greco e del latino, e dei monumenti delle loro letterature, non hanno un valore eccezionale come educazione intellettuale e morale, non sostituibile dall'insegnamento scientifico, si abolisca l'Istituto classico. Allora avremo l'Istituto secondario moderno, a base scientifica, con lo studio della lingua e letteratura nazionale, e delle lingue e letterature moderne come mezzi o strumenti di cultura e di comunicazioni, e come solo mezzo di educazione letteraria. Il danno, rispetto all' utilità professionale, sarà piccolo, tanto per gli studii della natura, quanto per quelli dell'uomo. Il giurista potrà leggere nelle opere moderne compendiative ed espositive i precetti del diritto romano, e il Romanista di professione sentirà il bisogno di provvedere da sè a imparare quella lingua che gli occorre come mezzo per leggere le opere dei giureconsulti latini. Il medico poi riderà addirittura di chi gli vuole insegnare il greco, perchè intenda quel certo numero di vocaboli, che la sua arte deriva da greca fonte, non meno di quanto riderebbe ogni uomo di buon senso, se taluno volesse mobilizzare un corpo d'armata per agguantare un ladroncello. Se le sole considerazioni di utilità immediata e diretta dovessero prevalere,

io non dubito che l'Istituto classico andrebbe abolito. La moltitudine che giudica con quel criterio, lo diserterebbe, se fosse lasciata libera nella scelta. Ma poichè i problemi della pedagogia intellettuale non sono di competenza della moltitudine, poichè *non de solo pane vivit homo*, poichè è necessario, oggi più che mai, di non togliere all'intelletto moderno e al sentimento moderno l'alta idealità che deriva dal mondo classico, io sottoscriverei piuttosto coi quattro mila di Heidelberg, che coi ventitrè mila dell'*Unione tedesca per la Riforma scolastica.*

Non è stata interamente di questo parere la Commissione imperiale germanica per l'inchiesta scolastica. Convocata per una di quelle ordinanze di gabinetto, che sostituiscono talora colà l'ordinata funzione dei poteri pubblici, essa deve considerarsi piuttosto come l'emanazione diretta della iniziativa, che non sopporta contraddizioni, del giovine Imperatore, che come espressione del movimento delle idee dell'alta cultura tedesca. A giudicare dal tono reciso ed energico dei discorsi dell' Imperatore, pare che egli si sia gittato nella quistione del latino e del greco con energia non minore di quella, che ha posto nella quistione sociale, e negli apparecchi tendenti a fare della Germania la prima nazione militare del mondo. Egli ha proclamato enfaticamente, che in questa così piccola quistione per la grande politica, com'è la quistione del greco e del latino, egli ha seguìto la missione storica della sua casa, ha tastato il polso al tempo suo, e indovinatone l' indirizzo, per restare a capo del movimento. Finora, egli ha detto, la via, (dell' istruzione), conduceva dalle Termopili, passando per Canne, a Rossbach e a Vionville; *io* invece fo fare alla gioventù un cammino inverso, da Sédan e da Gravelotte, per Rossbach, a Mantinea e alle Termopili. Egli ha bensì ringraziato tutti indistintamente i componenti la Commissione per l' opera prestata, anche quelli che non avevano lavorato nel senso delle sue idee, ed ave-

vano protestato coraggiosamente in favore della scuola classica; ma della Delegazione, istituita con la solita ordinanza di gabinetto, per l'esecuzione della riforma scolastica, nessuno di essi è stato chiamato a far parte.

Pure, non ostante questi precedenti, le risoluzioni e le proposte della Commissione d'inchiesta non sono state quali si aspettava e si temeva che fossero; anzi, sotto un certo punto di vista, trattandosi di una Commissione di Stato, e non di un'Accademia, e posto il dissidio lungo, e che non accenna a comporsi, nelle stesse classi colte, intorno all'indole della scuola secondaria, può parere, e pare anche a me, che quelle risoluzioni e proposte sieno quali dovevano essere. La Commissione ha pensato, che si dovesse tentare l'esperimento, (non grave per nazioni ricche), del duplice Istituto secondario, classico e reale; ma non come scuole, ciascuna delle quali apra la via a una specie di studii e di professioni, a cui non si accede dall'altra, bensì come tali, dalle quali si possa indifferentemente aspirare a tutti gli studii e a tutte le professioni. A parte le risoluzioni e proposte concernenti le particolari questioni di ordinamento di ciascuna scuola, le risoluzioni più importanti sono state due; quella riguardante la separazione dei due tipi scolastici, e quella relativa al valore dei certificati, da esse rilasciati, per gli studii superiori e per le carriere. La Commissione ha, con giusto criterio, al quale converrebbe che s'ispirassero i nostri facitori di programmi e di progetti di legge sull'istruzione secondaria, riconosciuto che non sono ammissibili che due tipi di scuola secondaria, il ginnasio classico con le due lingue morte, e la scuola reale senza latino. Ed ha proclamato fermamente e decisamente, che non è ammissibile una base comune d'insegnamento per queste due scuole.

Più importanti ancora sono le risoluzioni riguardo ai certificati di maturità.

Il certificato di maturità, rilasciato da un Ginnasio, apre l' accesso a tutti gli studii di facoltà, e agli esami per tutte le funzioni dello Stato e della Chiesa. Nessuna professione ci è, alla quale non si possa, con quel certificato, aspirare; perchè essa apre la via non solo alla professione medica, ma anche alle scuole superiori dei lavori pubblici, di meccanica, di costruzioni navali, di poste e foreste. Per le stesse scuole speciali superiori diverse da quelle indicate, che si chiamano *scuole reali tecniche*, il certificato ginnasiale deve essere completato da una prova di disegno, ed *eventualmente*, cioè solo quando dalla superiore potestà scolastica sia riconosciuto conveniente nei singoli casi, da una prova sufficiente nelle matematiche e nella storia naturale. Adunque il certificato ginnasiale ha un valore illimitato, più illimitato di quello della nostra licenza liceale, sebbene da noi l' istituto classico sia l' istituto privilegiato, e la scuola reale quasi non esista.

Il certificato di maturità, rilasciato da una scuola di carattere reale a nove anni di corso, dà diritto a seguire i corsi delle scuole reali tecniche, e i corsi speciali superiori dei lavori pubblici, di meccanica industriale, di poste e foreste, e se è dato (transitoriamente) l' insegnamento di latino, anche ai corsi di matematica e di scienze naturali nelle Università. Fin qui pare, che il valore del certificato di scuola reale sia contenuto in assai stretti confini; ma vengono subito altre disposizioni che lo parificano, o quasi, al certificato ginnasiale. E in prima, se il certificato stesso è completato da un esame sulle lingue antiche, ha lo stesso valore del certificato di maturità rilasciato dai ginnasii. Inoltre la direzione dell' insegnamento pubblico deve essere lasciata libera, secondo l' obbiettivo proseguito dal candidato provvisto di un qualunque certificato di maturità, di dispensarlo, in tutto o in parte, dalle prove pratiche, in vista dei punti di merito eccezionalmente buoni portati dal suo certificato. Questa disposizione deve essere applicata

egualmente ai portatori del certificato ginnasiale e a quelli del certificato della scuola reale. Finalmente, ed è la cosa più importante, chiunque ha il certificato di una scuola secondaria a nove anni di corso, sia ginnasiale, sia reale, si può presentare agli *esami di Stato* per qualunque professione, *anche quando il suo certificato non glie ne consente il diritto*, cioè, si deve intendere, rispetto alla laurea.

Come si vede, per via di successive correzioni, il valore del certificato di maturità della scuola reale è pareggiato a quello del certificato ginnasiale, e certo sotto il rapporto dell' esercizio delle professioni, non c' è nessuna differenza. La sanatoria degli esami pratici, della libertà lasciata alla potestà scolastica di dispensare anche da questi, ne tolgono, o certo ne riducono ad assai poco la differenza sotto il rapporto degli studii e delle lauree. Che più? la Commissione, quasi paurosa di aver lasciata sussistere questa piccola differenza, fa voto che, per quanto è possibile, *un egual valore* sia attribuito alla cultura classica e alla reale. E l' Imperatore, pur riconoscendo che la Commissione ha secondato il suo pensiero, e dato libertà a ciascuno di compiere, come meglio gli pare, la sua istruzione secondaria, ricordando un principio e una divisa della sua casa, *cuique suum*, dichiara che intorno al certificato di maturità attende una manifestazione ulteriore del voto della Commissione. E l'Imperatore ha ragione. Valeva meglio dire più semplicemente, che i due certificati di maturità hanno lo stesso valore, e che con qualunque di essi si va per qualunque via allo stesso modo (1).

Adunque in Germania è indetto l' esperimento, a condizioni eguali, con piena libertà, tra i due tipi scolastici, ed è proscritto ogni compromesso, ogni mezza misura, ogni ibrida composizione fra

(1) V. per tutta questa parte, la Revue internationale de l' enseignement, 15 gennaio 91.

essi. Il giovane, che imprende gli studii secondarii, non ha ragione di preoccuparsi della professione, o della specie di studii alla quale si destina, e di cui non può aver fatta la scelta, egli è libero dal principio alla fine. Lo Stato gli dice; poichè non si è risoluto definitivamente il conflitto tra i due modelli d'istruzione secondaria, poichè la quistione tra il classicismo e il realismo è aperta, io ti ammannisco ambedue le specie d'istruzione,

Posto t'ho innanzi, omai per te ti ciba.

E in verità è difficile fare altrimenti, e impossibile far le parti giuste tra le professioni e studii superiori che si connettono col classicismo e col realismo, ed è assolutamante inattuabile nella pratica il sistema di porre gli studenti nella necessità di decidersi sulla scelta della loro carriera appena usciti dalla scuola elementare.

Io non saprei dunque consentire nel concetto del duplice Istituto secondario, con intenti e fini nettamente delimitati, e tra i quali occorrerebbe scegliere fin da principio. Partigiano dell'istruzione secondaria classica, non vedrei senza timore inaugurato in Italia, l'esperimento al quale s'apparecchia la Germania. La nostra letteratura deriva in massima parte da fonti latino-elleniche, e per noi la cultura classica è quasi nazionale, come quella che si connette al più antico passato della stirpe italica, ed ha modellato ad imagine sua la lingua e la letteratura italiana. Non lo vedrei senza timore anche per la diversa indole, e per le diverse condizioni della cultura dei due popoli. Quindi invece di proporre, che le scuole tecniche e gli Istituti tecnici si cangino in scuole secondarie, vorrei vederli avviati decisamente agli scopi professionali, che ora sono imperfettamente proseguiti da essi, verso quelle minori professioni, per le quali non è possibile pretendere un corso

compiuto di studii secondarii. Senza quegli scopi professionali, essi resterebbero, nell' attuale ordinamento degli studii in Italia, pressochè inutili, perchè è scarsissimo il numero di coloro che vanno dagl' Istituti alle Università e alle Scuole superiori.

Però quando si dice, che bisogna accrescere il carattere professionale dell' insegnamento tecnico, non bisogna intendere, che sia d'uopo convertirlo in scuole speciali. Le scuole d' arti e mestieri, che servono all' operaio, non suppongono altra istruzione generale salvo quella che è data nelle scuole elementari. Ma per la piccola borghesia, per quella che dirige la maggior parte dei negozi nelle città, che si trova impiegata nelle più modeste amministrazioni dello Stato e private, poste, telegrafi, telefoni, ferrovie, carceri, lotto, dogane, percettorie ecc., la cultura speciale richiesta è in molta parte anche cultura generale. Parlare e scrivere l' italiano un pò più speditamente e correttamente che non si ottenga nelle scuole elementari, conoscere il francese, l' aritmetica pratica, la computisteria, le nozioni di scienze naturali, d' igiene, la storia e la geografia, o almeno la parte di esse più attinente ai bisogni pratici e, come complemento utilissimo, la calligrafia e il disegno lineare, sono tutti studii che si fanno nelle nostre scuole tecniche, e che servono insieme alla cultura generale e alla speciale. Se il numero degli alunni delle scuole tecniche si assottiglia, da un corso all' altro, più che non accada nelle altre scuole, ciò è perchè buona parte di essi è costretta da necessità economiche ad attendere innanzi tempo ai piccoli ufficii sopra indicati. D' altra parte, se l' intento professionale fosse maggiormente accentuato, e si mandassero alla scuola secondaria classica quelli che prendono la via della sezione fisico-matematica degl' Istituti tecnici, si potrebbe diminuire considerevolmente il cumulo d' insegnamenti di cultura generale, che s' impartiscono in quegl' Istituti, dove la popolazione scolastica è nella grandissima maggioranza composta

di modesti borghesi, che hanno bisogno di sbrigarsi relativamente presto, di spendere poco, e di prendere poi una piccola posizione rimuneratrice. Gli studii di cultura generale dovendo ora essere comuni, così per le sezioni professionali come per la sezione fisico-matematica, riescono male ordinati per tutte. Un' autorità non sospetta, il Sella, si pronunziò decisamente pel carattere professionale degl' Istituti tecnici, per la soppressione della sezione fisico-matematica, e per l' abolizione di ogni carattere di istituti d'istruzione generale secondaria in essi. La corrente principale di alunni, che alimenta l'insegnamento tecnico, è composta di quelli, che disdegnano l' officina, e non aspirano alla laurea, e si avvia ad occuparsi di modeste incumbenze, anch' esse necessarie alla vita sociale (1). La confusione dello scopo professionale con quello di cultura generale porta ai maggiori inconvenienti, perchè, come osserva giustamente il Fornelli, non è presumibile che un giovine, il quale è stato per tre ore a far moduli o inventarii col professore di computisteria, od a fare qualche faticosa escursione in campagna od esperimenti nel podere-modello col professore di agraria, o ad eseguire qualche difficile progetto edilizio con quello di costruzioni, sia ben disposto ad interessarsi al comento di un canto di Dante, od alla spiegazione delle cause della Riforma o della guerra dei trent' anni.

Si dirà, che così io pretendo d' imporre l' istruzione classica egualmente a tutti, di togliere ogni libertà di cultura speciale, ogni altra via di pervenire, al vero merito, che pur suole aprirsi la via da sè, e disdegna i freni di una pedantesca pedagogia. Ebbene niente è più lontano di ciò dal mio pensiero. Io credo perfettamente che si può essere non solo un grande ingegnere e un

(1) Cfr. la Scuola tecnica e il Ginnasio, per Eugenio Semmola, nel vol. XX.° degli Atti dell'Accademia Pontaniana, Napoli 1891.

gran tecnico dell' industria, ma anche un grande scienziato, un grande uomo di Stato, un grande oratore, un grande scrittore, un grande poeta, un grand' uomo in tutto, senza sapere e senza avere saputo mai niente di greco e di latino. Ma credo anche che chi opponesse un esempio di tal genere contro chi sostiene il primato della scuola classica, ragionerebbe assai fiaccamente e male. Io consentirei, che talune scuole superiori speciali, di carattere tecnico, fissassero da sè i limiti di età, e i programmi per gli esami di ammissione, che potrebbero tener luogo del certificato di studii secondarii. E mi associerei volentieri a tutti quei ragionevoli provvedimenti, che mirassero ad agevolare l'accesso agli studii superiori di determinate categorie per altra via che non sia quella della scuola classica, pur conservando a questa il privilegio di scuola secondaria generale ed unica. Vorrei che a chi ha percorso, segnalandosi, gli studii tecnici, la superiore potestà scolastica potesse, con le dovute cautele, concedere di entrare in quei rami di studii superiori, pei quali la sua cultura non paresse interamente deficiente, o fosse possibile di completare in breve tempo. Io sono anzi per accordare le maggiori libertà e le maggiori agevolezze al merito; e sono assai propenso a consentire che ci sia una qualche via sussidiaria di pervenire agli studii superiori, perchè il tipo scolastico classico non sembri una specie di camicia di forza delle intelligenze. Vorrei che ai temperamenti già adottati presso di noi pel passaggio da scuole speciali inferiori a scuole speciali superiori, altri se ne aggiungessero, segnatamente nel senso di non richiedere troppo d'istruzione classica, e di non richiederla necessariamente, per le professioni minori, ad esempio pei farmacisti. Ed accetterei fin la conservazione della combattuta sezione fisico-matematica negl'Istituti tecnici, se si trovasse modo di farlo isolandola dalle sezioni professionali. Così non vedo dove sarebbero le migliaia di gio-

vani esclusi dalle scuole secondarie pubbliche (1). Insomma, in punto ad eccezioni, accetto tutte le ragionevoli. Quello che non mi par buono è di creare molti tipi di scuola secondaria, se è possibile intendersi sul tipo migliore; quello che respingo è la determinazione di vie parallele e separate d'accesso a due o più ordini chiusi e definiti di studii superiori; quello che mi ripugna è il compromesso tra tipi diversi.

E sventuratamente la tendenza al compromesso è quella che domina in Italia, non le persone competenti, ma la maggioranza delle classi colte. Malgrado l'unanimità dei filologi, malgrado che scien-

(1) Ecco il prospetto, dato dal Bodio, della popolazione scolastica delle Università, degl'Istituti superiori, e delle Scuole superiori speciali in Italia, nell'anno scolastico 87-88. Le Università regie e libere, e i corsi universitarii annessi ai Licei, erano frequentati da 16074 alunni. Gl'Istituti superiori ne contavano 1959; ma tra gl'Istituti superiori figurano, oltre alle quattro Scuole autonome di applicazione per gl'ingegneri, di Roma, Napoli, Torino e Bologna, all'Istituto tecnico superiore di Milano, e alle tre Scuole di Veterinaria di Napoli, Torino e Milano, anche l'Accademia scientifico-letteraria di Milano, l'Istituto superiore di Firenze, e la Scuola normale superiore di Pisa. Finalmente le Scuole superiori speciali noveravano 798 alunni; ma questa cifra comprende non solo gli allievi delle tre Scuole superiori di commercio di Venezia, di Genova e di Bari, della Scuola superiore navale di Genova, delle Scuole superiori di agricoltura di Milano e di Portici, del Museo industriale di Torino, e dell'Istituto forestale di Vallombrosa, ma anche quelli degl'Istituti di magistero femminili di Roma e di Firenze, e della Scuola di scienze sociali di Firenze.

Le lauree che si concedono annualmente in Italia sono in media 2500; delle quali 1100 dalla Facoltà di Medicina, 900 da quella di Giurisprudenza, 300 dalle Scuole d'applicazione degl'ingegneri, e un centinaio per ciascheduna dalle Facoltà di Scienze matematiche e naturali, e di Filosofia e Lettere. V. la *Riforma dell'Insegnamento superiore*, anno 1°, n. 2, pp. 71 e 81.

ziati come il Betti, il Brioschi e il Cremona, e statisti come il Sella, e il Consiglio superiore d'istruzione pubblica, pur composto in maggioranza di scienziati, si siano dichiarati apertamente per l'istruzione classica, sentiamo ad ogni istante ripetersi i clamori contro il greco, che si vuole facoltativo, o sostituito da una lingua moderna; e per poco il grido di *abbasso Senofonte* non è portato dalle aule scolastiche tumultuanti alla Camera. « Dal 1859 in poi, scrive il Villari (1), si è durata un'improba fatica, in Italia, per imporre al paese gli studii classici; si è dovuto creare un corpo insegnante, si è dovuto lottare contro pregiudizii e difficoltà infinite. Ed ora che, secondo tutte le autorità più competenti, il miglioramento, i cui benefici effetti si risentono già nella cultura e nella letteratura nazionale, è continuo, e ci avviciniamo ogni giorno di più alla meta, si deve chiedere da molti la soppressione del greco, o il greco facoltativo, che vuol dire demolire la base di tutto il sistema? Ma siamo dunque condannati ad un eterno fare e disfare, a consumare nel vuoto le forze del paese? » Il Gladstone, interrogato ufficialmente, si pronunziò decisamente in favore dell' istruzione classica, e fece notare che si tratta di una quistione di principio, nella quale il peggio che si possa fare è di venire ad una transazione. Non potendosi dare un' istruzione egualmente classica e scientifica, bisogna decidersi a dare la preminenza ad uno di questi due ordini di cultura, perchè il volerli tutti e due in una volta porta a non avere nè l' uno nè l'altro. Invece pare che noi in Italia ci compiacciamo di vagheggiare costruzioni ed istituzioni di ordine composito, un ginnasio-liceo mezzo classico e mezzo romantico, o una scuola reale con un' appendice di classicismo, e insomma sempre un connubio più o meno mostruoso e infecondo del classicismo col realismo.

(1) Op. cit. p. 214.

Io spero che nella protesta contro le mezze misure, e contro l'arbitrio regolamentare ci troveremo tutti d'accordo. Non so se lo stesso accordo si potrà stabilire in favore dell'unico Istituto secondario classico; ma nutro fiducia che si riconoscerà, che la duplicità dell'Istituto stesso non può essere ammessa se non nel senso, nel quale è stata intesa dalla Commissione imperiale tedesca per l'inchiesta scolastica; la qual cosa del resto non sarebbe senza una grande incoerenza storica in Italia, nè senza pericolo. Quindi io penso, che se possiamo ammettere delle vie secondarie, la via regia è bene che rimanga per noi quella che la stessa cultura umana ha seguito, da Atene a Roma, e dall'antica alla nuova Roma.

SULLA DIVISIONE DELL'INSEGNAMENTO SECONDARIO

IN CLASSICO E TECNICO

Nota del socio D'Ovidio

I discorsi dei due colleghi che m'hanno preceduto, han trattato l'argomento con tanta copia di appropriata dottrina, con tanta larghezza di considerazioni generali e insieme con una così accurata ponderazione delle ragioni pratiche, che ben poco è rimasto agli altri da dire. Di che mi rallegro, non solo per il piacere che m'ha procurato l'udire così bei discorsi, ma altresì perchè, delle questioni scolastiche essendomi per tanti anni occupato di proposito, m'è oramai quasi venuto meno il desiderio di parlarne lungamente. Dirò dunque quel poco che mi è necessario per formulare e spiegare il mio voto circa la questione di cui ora l'Accademia si occupa.

Lascio così da parte ogni controversia sulla definizione che si possa dare dell'istruzione tecnica rispetto alla classica. Credo anch'io col socio Masci, che il considerare l'istruzione classica come avviamento a carriere e occupazioni per cui l'uomo opera sull'uomo, e l'altra come preparazione a quelle per cui l'uomo opera sulla natura, sia una distinzione insufficiente e non del tutto esatta; e giova anzi riconoscere che, se qualche illustre scrittore la mise in campo, intese con ciò piuttosto di tentare alla buona una

definizione approssimativa, che non di darla piena e sicura e riducibile a rigida formula. Poniamo che uno arricchitosi con una tintoria mandi un figlio alla scuola e all' istituto tecnico, perchè sappia continuare l' industria paterna con una certa levatura di mente e di maniere, non già da semplice operaio abile e fortunato; diremo noi ch'ei destini il figlio a operar sulla natura o sull'uomo? Certo, a operar sulla natura dei panni e dei colori, ma per servirsi poi di tale azione per operare sugli uomini, tirandoli ad accorrere al suo negozio e a pagargli cara la merce. E in questo, che è in fondo il suo vero e ultimo fine, appunta egli lo sguardo, non men di quello che faccia con ben altro proposito il professore d' economia.

Tralasciamo dunque le definizioni, chè in fin dei conti tutti sappiamo che cosa sia la scuola classica e che cosa la tecnica. È stato bensì lamentato da molti che codesto nome sia vago e, poichè riguarda scuole che non son propriamente o unicamente d'arti e mestieri, inesatto. Ma è forse determinato ed esatto il titolo di Ginnasio o di Liceo? Quello stesso di Università non sembra chiaro se non per un malinteso, cioè per l' oblio del valore storico della parola; e ad ogni modo non risponde perfettamente al vero dacchè le scuole degl'ingegneri, d'agricoltura, di veterinaria e via via, non fanno parte dell'istituto indicato con quel nome così grandioso. Tecnico o reale o moderno (altre due designazioni grossolane e piene di sottintesi e restrizioni mentali) vuol dire non classico; vuol dire un insegnamento senza greco, senza latino, senza troppe raffinatezze in tutta la coltura letteraria, storica e teorica, impartito a giovani destinati a professioni e occupazioni di carattere più pratico e più umile. Tanto s'è capito subito da tutti che cosa significasse insegnamento tecnico, che, appena furono qui aperti istituti scolastici di cotal nome, un' onda di fanciulli e di giovani li invase e non li ha più abbandonati.

S' è detto pure che da tali scuole vengano fuori degli *spostati;* come s' è più volte ripetuto, sulla fede di scienziati illustri, che negli stessi studi di matematiche pure e applicate gli alunni provenienti dai licei finiscano col primeggiare, mentre quelli usciti dagl' istituti tecnici, che portano con sè una maggior suppellettile di cognizioni scientifiche, dopo aver per un poco sopraffatto quegli altri restano indietro. Non intendo menomamente mettere in dubbio la verità di tali asserzioni, e non sarò certo io a negare che l' istruzione classica dia più vitale nutrimento, più scatto e, per dir così, più potenzialità agl' ingegni. Ma, perchè non si corra ad argomentazioni precipitose, a biasimi eccessivi, e non si scambino in parte gli effetti con le cause, bisogna ricordarsi d'una verità assai semplice: che dalle scuole escono quelli che ci sono entrati. All' istruzione tecnica vanno generalmente coloro che per molteplici ragioni, o individuali o domestiche, non sono stati in grado di entrare o di rimanere nelle scuole classiche; ed è naturale che codesto quasi peccato originale importi una costante e definitiva inferiorità della scolaresca tecnica rimpetto alla classica. Chi una tale inferiorità la imputasse *tutta* alla natura e alle condizioni dell' insegnamento tecnico, farebbe come chi, trovandosi in una stazione di ferrovia, credesse di scoprire che il viaggiare in terza classe impoverisce la gente.

Quanto a quei tali spostati, mi viene in taglio qui di ricordare, compendiandole, le parole dette ad altro sodalizio scientifico di questa città da un uomo assai provetto nella istruzione tecnica. Accenno al prof. Eugenio Semmola, che in un discorso tenuto all' Accademia Pontaniana (vol. XX degli *Atti*), ha notato: « l'onorevole Martini dice che molti padri di famiglia, dopo un esperimento breve, accortisi che l' insegnamento che s' impartisce nelle tecniche non fa pei loro figli, li levano. Ma li levano per mandarli al ginnasio o ad una scuola di arti? No, ma una parte s'av-

via alle scuole militari o a quelle di macchinisti, una parte è richiamata dai genitori per coadiuvarli nelle loro intraprese, ed infine una parte non piccola lascia la scuola perchè le strettezze di famiglia l'obbligano a cercare una qualsiasi occupazione, sia pur quella di fattorino telegrafico o di conduttore di tramvia; e quest'ultima oggi dispiacevolmente è cresciuta per l'eco necessaria e dolorosa che ha nelle scuole, specialmente nella tecnica, il problema sociale. Mandate costoro al ginnasio, chè alle scuole d'arti non ci vogliono assolutamente andare, e l'emigrazione avverrà dal ginnasio, come oggi avvien dalla tecnica; e se v'avranno imparato a leggere un po' di latino, i postulanti d'impieghi saranno più prosuntuosi ed importuni ».

Poichè a questo bisogna soprattutto badare, e insistere che vi badino così quelli che disdegnano l'insegnamento tecnico come quelli che s'affretterebbero a parificarlo o, peggio, a fonderlo col classico. È cosa che tutti sanno, ma che molti dimenticano o voglion dimenticare: quella che si dice la popolazione scolastica suole molto naturalmente bipartirsi, appena finita la scuola elementare; ed anche prima, a lasciarla fare. La cèrnita si fa da sè, e nulla vi potrebb'essere di più forzato e di più stentato che di protrarre anche al di là della scuola elementare la confusione di due categorie affatto diverse di alunni. A salir l'erta, faticosa non men che dilettosa, degli studi classici e degli universitari, occorre una lena che pochi, relativamente, possono avere. Ci vuole una certa dose e qualità d'ingegno, un certo grado di buona volontà, di buona salute, di agiatezza, un ambiente domestico di coltura e di laboriosità intellettuale. Sicuramente, le doti naturali del fanciullo possono essere così singolari da sopperire al difetto delle condizioni domestiche e sociali; o per contrario la fiacchezza sua propria può esser tanta da togliere efficacia anche alle condizioni domestiche più fortunate. E allora il figliuolo del proletario o dell'ignorante

può salire fino alla scuola classica, o il figlio del medico o del magistrato, dopo qualche vano tentativo, discendere fino alla tecnica. Non sempre, pur troppo, codesti naturali compensi hanno luogo. Qualche volta accade che abbia smarrita per sempre la via degli studi classici chi con un po' più di sforzo e pazienza, non tanto sua quanto dei parenti, avrebbe finito col farvi buona prova; e per converso segue non di rado che vi si ostinino, semplicemente per decoro domestico, alcuni che la natura voleva si rassegnassero a un più umile ordine di studi. Ma insomma, prese le cose all' ingrosso, stanno precisamente così; e io metto pegno che se s' avesse una scuola secondaria unica, anche come primo grado a una bipartizione ulteriore, fin dal primo entrarvi i più degli alunni avrebbero già prestabilita la loro meta, e se s' imponesse a tutti, mettiamo, il latino, molti padri di famiglia ci verrebbero a chiedere che il lor figliuolo ne fosse dispensato o non si badasse che vi facesse o no profitto, chè tanto, a lui destinato a fare il meccanico o il ragioniere, il latino non servirà. Ce lo vengono a dire anche adesso pei giovani avviati a divenir medici o che so io, ma ci riesce più facile rintuzzare la grossa domanda di chi non dovrebbe così rozzamente estimare l'efficacia degli studi, che non ci riuscirebbe con chi a fare quella rozza estimazione ha diritto e quasi obbligo. Ritardare invece per tutti il latino per non dar troppo da fare al meccanico e al ragioniere, sarebbe, come ha notato benissimo il collega Miraglia, uno sproposito per un altro verso. Come dico, se s'istituisse la scuola unica, già in essa si scorgerebbero le due correnti di alunni. Che se l' una, quella più pura, riuscisse anche in parte a travolger seco l' altra, essa medesima se ne farebbe dal canto suo più torbida, con gran discapito dell'alta coltura nazionale.

Non serve dire che, poichè è grammatica italiana così quella che s' insegna nel ginnasio inferiore come quella che si dà nella

scuola tecnica, non v'è ragione che le due scuole, almeno per questo rispetto, non ne facciano una sola ed un unico maestro di grammatica italiana parli a una sola scolaresca. Altra è la raffinatezza a cui può giungere un tale insegnamento fatto a giovanetti che fin dai primi anni della loro vita han sentito parlare attorno a sè in lingua più o meno italiana, e ricordano magari d'aver toccato uno scappellotto per essersi lasciato sfuggir di bocca un *se io farei;* altra è la contentatura che bisognerà avere con fanciulli che in casa non han mai sentito dire altrimenti che così o peggio che così. I primi si potrà condurli fino ad assaporare l'eleganza di un costrutto, ad estimare la straordinaria opportunità d'un'espressione che abbia dell'arcaico; coi secondi s'avrà di grazia se si riuscirà a purgarli di quelli che si dicon propriamente errori. Gli uni dovranno esser guidati ad appropriarsi la prosa del tre e del cinquecento, e quell'italiano antichissimo che è il latino; gli altri potranno a mala pena aver qualche saggio dei trecentisti e cinquecentisti, e sarà anche troppo se s'abitueranno alla lingua colta quale suona oggi in Italia. E così tutto va di pari.

Sulla grande efficacia educativa degli studi classici non è necessario insistere, tanto più che il socio Masci ne ha splendidamente ricordate le principali ragioni. Sennonchè, l'essere l'insegnamento classico il mezzo tipico, lo strumento per eccellenza, della educazione intellettuale e civile, non vuol dire ch'ei sia il mezzo unico a cui tutti s'abbiano a costringere, senza tener conto di quelle limitazioni che la realtà impone sempre a ciò che è idealmente bello e perfetto: limitazioni deplorevoli, penose, crudeli anche, ma ineluttabili. Se ogni uomo dev'essere prima di tutto uomo, e a educar l'uomo nulla giova quanto gli studi classici, l'istruzione dev'esser per tutti classica, dice il nostro collega. Ma egli certo consente che un ragionamento così teoricamente giusto vuol esser

di necessità mitigato nell' applicazione pratica, dove il mezzo ottimo, appunto perchè ottimo, trova ostacoli in tutte quelle persone e condizioni che all' ottimo non possono giungere. Bisognerà quindi tollerare che l'uomo in date condizioni s'educhi con mezzi appena buoni o anche mediocri. Le donne, i maestri elementari, i militari, i commercianti e via discorrendo, han pur bisogno di un'istruzione secondaria che loro educhi la mente e l'animo, e che pure, so bene che il Masci stesso lo riconosce, faccia a meno del greco e del latino. L'insegnamento classico, si voglia o non si voglia, è sempre qualcosa di aristocratico, intellettualmente e in fondo anche socialmente parlando. E in tanto lo Stato lo può e deve imporre a coloro che pretendono divenir professori, avvocati, magistrati, medici, in quanto che appunto codeste classi devono essere intellettualmente e moralmente aristocratiche. Ma per tutte le altre carriere ed occupazioni per le quali una così particolar levatura non occorra, vi deve pur essere un' istruzione secondaria più andante, più spedita, più consentanea ad altre esigenze e inclinazioni pedagogiche dell'età nostra. A qualcuna di tali carriere potranno abbisognare studi superiori, dentro e fuori l'università, com' è per l'ingegneria; ma la preparazione ai detti studi potrà senza gran danno esser priva di coltura classica.

Io dunque opinerei che sotto questo rispetto le cose restino in Italia come ora sono. Le scuole classiche dovranno esser forse un po' alleggerite, perchè il loro carattere aristocratico è stato alquanto esagerato, così da richiedere in quei che le frequentano, se mi lasciate dire, troppi gradi di nobiltà intellettuale, morale, fisica, sociale. Non consentirei mai che vi si rendesse facoltativo il greco, e nemmeno che vi si sopprimesse una molto sobria esposizione di storia letteraria greca e latina, senza la quale i giovani resterebbero come ignari della topografia d' una città di cui avessero percorso soltanto alcune strade; ma certamente tutto

quello che di ambizioso e quasi di universitario è messo ora nell' insegnamento delle tre lingue e letterature o dal programma o dal modo onde alcuni professori l' attuano, anderebbe spietatamente reciso; e soprattutto gioverebbe rendere più elementare e modesto l' insegnamento scientifico, che per gli aspiranti alle Facoltà di lettere e di legge è eccessivo, e per quelli che si volgono alle scienze e alla medicina sarà rifatto in gran parte da capo. Anche nell' istruzione tecnica v'è da tagliare, e basti dire che la esorbitanza del programma d' italiano potè spingere un ingenuo professore fino a tenersi obbligato di dare ai suoi alunni un saggio di Pindaro mediante la traduzione del Borghi! E il personale insegnante, almeno per la parte letteraria, dovrebb' esservi migliorato; giacchè, senza voler far torto ai valenti che pur vi sono, il Governo ha avuto nella scelta dei professori delle scuole e istituti tecnici assai men cura e scrupolo che non ne abbia messo in quella dei professori ginnasiali e liceali. Avevo sempre temuto che così fosse, ma l' ebbi a toccar con mano e ad accorgermi come il male sia assai più grave che generalmente non si sappia, un anno che fui chiamato a far parte della Giunta superiore degl' istituti tecnici e nautici. Se poi la mescolanza degl'intenti educativi e generici con quelli professionali e particolari, per la quale gl' istituti e talora anche le scuole tecniche si fanno insomma servire un po' come scuole secondarie non classiche e un po' come scuole professionali, abbia nociuto a cotale ordine di scuole, io non nego e non affermo. Ammetto che possa essere e vedo che uomini competentissimi lo credono, ma temo si sia potuto alquanto esagerare il danno di quella mistura o che ad ogni modo questa sia inevitabile. Anche per le università si deplora qualcosa di simile, ma nessuno sa veramente dire come si possa uscirne. Noi, nati rivoluzionari, vorremmo nelle cose umane una perfezione ideale che non vi può essere, e, appena no-

tato un inconveniente, rifar tutto da capo. Le scuole secondarie tecniche, e sotto molti rispetti anche le classiche, sono qui istituzioni recenti, che dovremmo piuttosto con ogni studio e cura venir pazientemente migliorando, che non disfare e rifare vertiginosamente. Soprattutto a me pare utile che un ministro della pubblica istruzione serio ed esperto, qual è fortunatamente colui che regge gli studi italiani, s'ingegni di migliorare le scuole con provvedimenti amministrativi e didattici; chè l'invocar provvedimenti legislativi può condurre a risoluzioni vandaliche, delle quali ci avremmo amaramente a pentire. Il vento spira propizio a quelle livellazioni per cui si possa dire trionfalmente:

sceso il sapiente
E salita è la turba a un sol confine
Che il mondo agguaglia.

Mi pare per ogni tempo cosa poco pratica, ed ora addirittura pericolosa, il precluder assolutamente la via di *certi* studi superiori a quelli che, per la tempra dell'ingegno e dell'animo o per le condizioni della famiglia, non sieno stati in grado di battere la via regia degli studi classici. E piuttosto la questione sarà oggi da porre così: se oltre all'ingegneria (e si può anche dire alle scienze fisiche e matematiche, poichè con quella rappezzatura d'un esame complementare, che tutti sappiamo che cosa vale, i *tecnici* arrivano anche lì!), vi siano altri studi superiori a cui si possano, per quanto a malincuore, ammettere quelli che non provengono dalle scuole classiche. Forse si potrebbe alzar la mano per quei che aspirano alla professione di farmacisti, o perfino anche di medici, o almeno di chirurghi, se per questi ultimi s'istituisse una laurea a parte. L'esperimento, pur così circoscritto, sarebbe, non si può negarlo, rischioso; non solo perchè la mancanza degli

studi classici conferma e ribadisce la fiacchezza degli spiriti già naturalmente fiacchi, ma perchè aumenterebbe la ressa dei candidati alle professioni liberali, ora che ve n'è già una sovrabbondanza fastidiosa e abbiam da deplorare il crescere continuo di quei che picchiano alle porte dell' università, che sono ormai il doppio di vent' anni addietro (1).

Ma disastroso addirittura sarebbe un esperimento della maniera di quello a cui va ora incontro la Germania, mettendo quasi alla pari per tutte le carriere la licenza classica e la tecnica. Il collega Masci, dopo avercene fornito un particolareggiato ragguaglio, viene alla onesta conclusione, che non sarebbe punto il caso che vi si avventurasse l' Italia. Di fatto a noi conviene starcene a guardare, e poichè c' è chi si sobbarca a un' esperienza così imprudente, avvantaggiarci dell'esempio altrui, e fare una volta da Spartani noi che abbiam servito tante volte da Iloti! La Germania stessa, possiamo esserne certi, tornerà indietro; salvo il triste caso che si trovasse di non esser più in grado. La folla è folla dappertutto, e in ogni paese chi si appella a certi istinti volgari di comodità, di agevolezza, di pigrizia, trova subito un gran numero di seguaci e di plaudenti; tanto più se egli è un Sire, che può premiare chi diserti la causa delle difficili virtù. Le argomentazioni metafisiche con le quali Don Ferrante ribadiva il comun pregiudizio contro la natura contagiosa della peste trovavano un universale consenso; « perchè », avverte l'acuto scrutatore del cuore umano, « non si può spiegare quanto sia grande l'autorità d'un

(1) Mi viene in questo momento affermato che, tra un scicento domande presentate a un ospedale di Roma per posti d' infermiere (che neppur sono vacanti), ve ne sieno anche di laureati in legge e in ingegneria! Se la cosa è vera, è un malinconico segno dei tempi e ci fa rammentare del Tremacoldo del Grossi, canonico e giullare.

dotto di professione, allorchè vuol dimostrare agli altri le cose di cui sono già persuasi ». E così non si può credere quanta sia, anche a questi lumi di luna, la docilità d'un popolo ai suoi governanti, allorchè questi gli prescrivono ciò che gli fa comodo: come la diminuzione delle ore di lavoro all' officina, o quella de' cómpiti a scuola. Se un giorno, accortisi dello scadimento che gli studi avran sofferto, vorranno tornare indietro, forse l' obbedienza dei sudditi non sarà così pronta e piena (1).

(1) Di conserva con la collocazione del greco e del latino in *posizione ausiliaria*, anderebbe presso i nostri alleati una mutazione nell'insegnamento storico, per la quale invece di venire dalle Termopili a Sédan s'avrebbe a risalire da Sédan alle Termopili. Così la Germania, dopo avere venticinqu'anni fa stupito il mondo coi prodigi del fucile a retrocarica, s' appresta forse a renderne attoniti con la maraviglia di una storia pur essa a retrocarica! Ma, se fosse lecito ammonire una nazione così potente *domi bellique*, ci sarebbe forse da notare che il sentimento storico si forma appunto sul passato più remoto, e i fatti recenti non acquistano quel rilievo in parte fantastico e in parte razionale, che è causa dell' interesse storico, se non perchè ci paion rassomigliare agli avvenimenti di un' altra età. Ond'è che al primo annunzio di una vittoria o sconfitta, il nostro pensiero corre subito a Salamina, alle Termopili, a Zama, al Trasimeno, a Legnano, e in quel paragone, che allontana da noi fantasticamente il presente, noi ci esaltiamo o ci consoliamo o assaporiamo l'amara voluttà del nostro accoramento. E la storia del presente per ciò solo può essere storia, che considera il presente come passato e lo respinge quasi indietro, come certe specie di lenti spostano le immagini degli oggetti che ci stanno sott'occhio. Che nell' insegnamento primario si dia subito una notizia all' ingrosso degli ultimi avvenimenti nazionali, sta bene, e ciò basta alla vita quotidiana e ai primi impeti del patriottismo; ma in una vera e propria istruzione secondaria, in cui i fatti storici devono essere minutamente narrati e spiegati nelle lor cause ed effetti, non si può ammettere altro ordine logico che il cronologico.

Del rimanente, il danno della improvvida riforma può riuscire colassù men forte che non sarebbe da noi, e per la più solida compagine della coltura e disciplina tedesca, e perchè in fin dei conti, come accennava qui un giorno il collega Pessina, la coltura classica non ha per loro quella importanza e convenienza domestica che ha per noi. Certo, nessuno vuol negare la parte singolarissima che la civiltà grecolatina ha avuta nella nascita della letteratura e di tutta la civiltà tedesca. Si deve anzi dire che solo in forza di codesto agente estrinseco si sprigionarono le latenti energie dello spirito germanico; e un popolo selvaggio, che punto non accennava a uscire dalla sua robusta barbarie, giunse di grado in grado a farsi il più dotto della gente ariana. E può quindi non senza ragione credersi che ai benefici raggi del sole classico debba egli sempre riscaldarsi per rimaner saldo nel seggio ove s'è posto, e che di quell'aiuto abbia ancor più bisogno di noi che abbiam nelle vene il calore natio di quella fulgida luce. Ma in fin delle fini potrebbe pur essere che alla Germania basti oramai una piccola eletta di spiriti classicamente educati, e che il genio della razza sia pervenuto a tanta maturità e a così autonoma consapevolezza di sè, da poter quasi interamente far getto di quei sussidi alienigeni e risparmiarsi l'impaccio che pur gli arrecano. Giacchè non si deve dimenticare che per l'alunno tedesco il greco e il latino sono qualcosa di molto diverso dal suo linguaggio materno, col quale hanno un'affinità piuttosto remota, che in gran parte sfugge a chi non sia iniziato alla glottologia. In un certo senso, e a prescinder da considerazioni estetiche, storiche e pedagogiche, egli è come se il giovinetto italiano dovesse fare la sua educazione sui Nibelunghi, sulla Bibbia di Ulfila e sull'Edda, sforzandosi ad apprendere e a scrivere il medio alto tedesco, il gotico e l'islandese. Potrebbe venire il momento che una così gran fatica paresse e fosse davvero soverchia!

Ma la condizione della scuola italiana è invece affatto privilegiata, perfino di fronte a quella di altri paesi neolatini e della Grecia odierna. Per noi, come poco fa dicevo, il latino non è che un italiano arcaicissimo, una fase primordiale della nostra stessa favella presente; come il greco non è che un maggior fratello del latino, naturalmente affine e letterariamente innestato di nuovo sul tronco italico, per essersi la letteratura e la civiltà latina conformata in origine e quasi in ogni suo passo ulteriore al modello greco. E come tutta la letteratura italiana propriamente detta mette capo a Dante, così Dante deriva da Virgilio e Virgilio da Omero. Le tre letterature si continuano l' una nell' altra; guardate a una conveniente distanza, formano un sol tutto, costituiscono una serie di ricordi di famiglia. La quale noi dovremmo sempre riandare, per acquistar piena consapevolezza di noi medesimi, anche se non se ne cavasse tutto quell'altro beneficio educativo che ha attirato i popoli colti d'Europa a educare sè sopra i ricordi nostri, benchè v'incontrino a ogni passo reminiscenze spiacevoli per il loro orgoglio nazionale. Se pure a noi non riesce lieve la salita dell' alto monte in cima a cui stanno come due picchi giganteschi l' Iliade e l' Odissea, dobbiam però considerare che alle falde di quel monte, a cui vediamo trarre un così gran numero di pellegrini da ogni parte della terra, noi abitiamo.

LA SCUOLA SECONDARIA

I SUOI MALI ACUTI E LE SUE ESIGENZE PRIME

NOTA

DEL SOCIO

RAFFAELE MARIANO

« Debbo ricordare che lo splendore di una « nazione non viene dalla Fisica, dalla Chi- « mica, dalla Medicina, dal Diritto, dalle Ma- « tematiche, dall' Economia, dal Commercio, « dalle Armi, ma sibbene dalla Filosofia e dalla « Letteratura, che levano in alto tutte queste « discipline, e le illuminano, e le ordinano in « un ordine superiore..... »

SETTEMBRINI, Scritti varii di Letterat. Polit. ed Arte, I, 77.

I.

Per più ragioni, che ognuno intende innanzi che io le indichi, ho molto esitato d'intervenire nella discussione sul migliore ordinamento della istruzione secondaria; ed anche il farlo ora non è senza certa ripugnanza. Prima di tutto la gravità e vastità del tema, ch' è di quelli che toccano direttamente il presente e l' avvenire degl' individui e delle nazioni. Poi, l'essersene parlato tanto in tutto il mondo civile, che è quasi da abbandonare la speranza di poterne dire ancora alcunchè di nuovo che franchì la spesa. Di più, le dissensioni, che non è un esagerare definendole pro-

fonde e inconciliabili, cui fa luogo fra uomini pure forniti di autorità specifica incontestabile. Anzi di quei che più si crederebbe che debbano stare forti in sella, accade che, nonchè non accordarsi fra loro, oscillano non di rado e si pongono in contraddizione con se stessi; e, per non sapere che pesci pigliarsi, li si vede recedere, in tutto o in parte, dalle opinioni una volta professate. Il che è, certamente, da apporre alla natura multilatera dell'oggetto, il quale si presta a grande varietà di vedute, e offre spazio vistoso a dubbiezze, a pentimenti e, se posso così esprimermi, a corsi e ricorsi di concetti diversi e contrarii; ma non meno pure è motivo più che sufficiente a disanimare chiunque di metter bocca nell'ardente disputa. Quanto a me personalmente, si aggiunge la poca esperienza e la nessuna dimestichezza che ho con la scuola secondaria, quale è ita via via costituendosi ed ora sussiste. Onde l'addentrarmi con la debita concretezza nelle questioni che si riferiscono ai suoi modi di essere e di operare praticamente, non mi è concesso; e questo, certo, non è lieve svantaggio.

Non è lecito infatti nascondersi che la genialità e le generalità speculative qui non bastano. Ci sono i particolari e le difficoltà derivanti dalla realtà effettuale, che solo gl'ingegni pratici della materia veggono, e che formano intoppo. L'escogitare riforme, per effetto delle quali sembri di lontano tutto dover andare per lo meglio, come nel migliore dei mondi possibili, non esige grande sforzo. Ma, facendosi poi dappresso, e aguzzando lo sguardo, si scorge, che una riforma in questo campo, come ultimamente S. E. Villari ha avuto l'insigne buon senso di riconoscere, è l'opera non di un Ministro, ma di tutto un popolo. Egli è che si sta qui dinanzi ad una questione non formale, ma sostanziale. Non si tratta solo di metodi e procedura, di norme e prescrizioni esteriori. Ai molti può parere che con una brava legge organica e con nuovi programmi e regolamenti, sia fatto tutto; ma è un inganno.

Scegliete pure e mettete su con ogni possibile accorgimento il miglior sistema didattico, se non avete maestri appropriati al suo spirito e capaci di recarlo in atto, a che cosa si ridurrà il sistema? Veramente il mutare e il rimutare non serve, se nell'intima compagine dell'essenza popolare non è un insieme bene apparecchiato di favorevoli condizioni morali e intellettuali, e anche economiche e sociali. Dove nei discepoli e negl'insegnanti, e forse forse dovrebbesi dire nel seno delle famiglie stesse, manchino certe qualità sostanziali, certe virtù e potenzialità e disposizioni di spirito, ci è rischio che qualsisia riforma, per bella e magnifica che idealmente appaia, resti lettera morta.

Senonchè, tutto questo non toglie, d'altra parte, che nel fondo fondo della questione campeggiano esigenze razionali e principii ideali e universali. Volta e gira, gli è pure da cotali idee che è d'uopo rifarsi, siccome dal criterio per giudicarne con qualche esattezza. Senza e fuori di esse si brancola nel buio, e non ci è modo che si riesca ad alcuna conclusione calzante. Similmente, il disporre, l'ordinare, anche se si vuole esteriormente, i procedimenti insegnativi, secondo questi o quei principii, non è spoglio al tutto di efficacia; ma può contribuire a foggiare lo spirito stesso della scuola, la sua vita interiore, e via via trasformarne gl'intenti e i risultati. Con che è significato che nè lo scrutare e il fissare quelle esigenze ideali e razionali onde la questione è governata, è opera vana; nè che poi il seguire l'uno o l'altro indirizzo, nel tentarne la soluzione, è un pestare acqua nel mortaio. Sbaglia chi ripone troppa fiducia nella forza delle leggi; ma non sbaglia meno chi non gliene accorda alcuna. Si sa, non le leggi fanno lo spirito di un popolo; ma altrettanto è innegabile, che non per poco cooperano a rifarlo, o anche a disfarlo. Ciò noi Italiani per dure esperienze recenti intendiamo e sappiamo quanto nessun altri. Il Machiavelli, del resto, forse un po' esagerando, forse anche

disdicendo altre sue massime in senso opposto, insegna che la buona educazione nasce dalle buone leggi. E per Kant niente dispiega maggiore energia sull' immegliamento morale dell' umanità di una buona legislazione.

Vista da questi aspetti, la questione si lascia affrontare anche da chi, domandato, ad esempio, come vada scompartito l' orario della prima liceale, non saprebbe che cosa rispondere; che è precisamente il caso mio. Ed è perciò che, malgrado della nessuna competenza, a dir così, tecniua, pur m' induco, fatta tacere l' esitanza, ad esporre anch' io il mio parere.

II.

Le poche riflessioni che seguono, mirano modestamente a fare alcune avvertenze e, ancor più semplicemente, a rinnovare alquanti ricordi che non si potrebbero ripetere mai tanto che basti, pel costituire ch' essi fanno, a mio modo di vedere, il fondamento, il *porro unum necessarium*, non dirò di ogni rifacimento razionale, presente o futuro, della scuola secondaria, ma sì di una maniera di esistenza di tale scuola, per la quale non abbia ad invertirsi in fomite di disordine e di danni sociali. Di più, le mie riflessioni si riferiscono, senz' altro, a quella forma suprema e spiccata che il problema della istruzione media, pel concorso di cagioni molteplici, più o meno comunemente risapute, e che sarebbe lungo l' accennare, ha assunto da per tutto. A guardar bene, la sostanza dell' aspra contesa che oggidì si agita, come da noi, così in Francia, in Germania, ovunque, è una e la stessa; e si assomma tutta nel determinare, se il carattere della scuola secondaria debba essere sostanzialmente classico e ideale, ovvero scientifico e reale. Il che si mostra palese con ogni evidenza, ponendo mente segnatamente a ciò che accade in Germania.

Non è poco notevole (e forse qualcuno potrebbe sentirsi tentato di soggiungere non è poco deplorevole) il rivolgimento che al riguardo vi si è compiuto nei concetti del gran numero. Nel paese famoso e rispettato per la sua intensiva e comprensiva cultura umana e classica, una lunga tratta di gente, con a capo l' Imperatore, si è levata a combattere con accanimento grande per una istruzione con indirizzo scientifico, che vuol dire tutto pratico e realistico. Quando si spreme il succo degl' impetuosi discorsi pronunziati da quest'ultimo, se ne ricava, che l'essenziale per lui è che la scuola, più che fare dell'individuo tedesco, imbevendolo d'umanità, un uomo, debba oramai indurlo, innanzi e sopra di ogni cosa, a sentirsi ed essere un tedesco, buon patriota bensì, infiammato di fanatico orgoglio per le grandi gesta guerresche dalla patria compiute, e per la potenza politica e militare da essa conquistata, ma massimamente ossequioso e ligio alla potestà del principio monarchico, che non deve sottostare a limiti. La qual cosa, veramente, suona alquanto diversa dal postulato famoso stabilito da Herder, *dover l'uomo, mediante l'istruzione, svolgere sino al massimo grado l' idea dell' umanità, ch' è nel fondo di ciascuno di noi* (1).

(1) Per altro, della tendenza ad avvilupparsi e rinchiudersi quasi crisalide, a ravvolgersi ed irrigidirsi in se stessi, di questa tendenza, che ha già preso piede fra i Tedeschi, e per la quale la Germania sembra avviata a farsi sì scuola ai popoli, non però nel senso sublime che intendeva il compianto GREGORORIUS (nel suo discorso *Die grossen Monarchien, oder die Weltreiche in der Geschichte*, München, 1890, che stato come l'espressione dei suoi estremi desiderii quale storico e quale scrittore), ma scuola ai popoli di egoismo nazionale, si avrebbe torto di far risalire la scaturigine all'Imperatore. Il vero è, che questi è l'incarnazione, la personificazione sintetica e rappresentativa di una corrente che si spiccia dall'intimo della coscienza nazionale, e non circola già solo fra gli

Dove il più notabile è che simili vedute, le quali potranno giudicarsi presuntuose e aeree pel troppo contrastare che fanno con

strati popolari, ma s'è insinuata oramai fra le classi più illuminate e colte, e trascina qui e là anche pensatori e filosofi. A misurare di quanto il campo della visione ideale vada in Germania rimpicciolendosi, e le prospettive umanitarie minaccino di farvisi anguste, non è poco rilevante il discorso che il WUNDT, il quale pure ha fama in piazza di filosofo e pensatore di prim'ordine, tenne il 31 ottobre 1889, a Lipsia, nell'assumervi il Rettorato dell' Università. L'argomento preso a trattare—*Ueber den Zusammenhang der Philosophie mit der Zeitgeschichte— Eine Centennarbetrachtung*—un argomento vasto e complesso, egli vuol riguardarlo soltanto dal lato del problema dell'etica, quale questo è via via apparso, nell'ordine dei pensieri speculativi e nell' ordine della realtà storica, negli ultimi 100 anni, a partire dal 1789, dal tempo della Rivoluzione Francese. E intanto non si riferisce poi se non al modo in che il problema morale è stato teoricamente dibattuto, e praticamente s'è svolto in Germania. E non basta: tal problema lo riduce in fondo al problema della ricostituzione politica della Germania. Della quale ricostituzione dice: « Nicht wie die französische Revolution, nicht wie die « deutschen Befreiungskriege ist diese neueste Entwicklung durch « philosophischen Ideen vorbereitet. Das neue Reich, eine Schöp- « fung der politischen Nothwendigkeit, hat seine Verfassung nicht « auf allgemeine Reflexionen über Bürger- und Menschenrecht, « sondern auf das Rechtsgefühl und das Pflichtbewusstsein einer « durch Sitte, Bildung und geschichtliche Erlebnisse verbunde- « nen Volksgemeinschaft gegründet. So erblicken wir in ihm die « Verwirklichung der einst von Fichte verkündeten Idee des *na- « tionalen Culturstaates* ». Dove, veramente, la logica dell'autore non si mostra come ciò che vi ha in lui di più forte: *La ricostituzione non è stata apparecchiata da un lavorio d'idee filosofiche;* e intanto è *la realizzazione dell'idea di Fichte di uno Stato nazionale!* Oh! non v'è dunque un apparecchio filosofico? Ma aggiunge poi: « Unsere « heutige Anschauung ist von der Ueberzeugung beseelt, dass die

l'indole dei tempi e con la natura degli uomini e delle cose, trovano in ogni classe lodatori entusiasti e numerosi; mentre è raro

« politische und die humane Gemeinschaft Wirklichkeiten von ei-
« nem dem Einzeldasein übergeordneten Werthe sind. Nicht mit
« Hülfe zweifalhafter dialektischen Constructionen, sondern auf
« der Grundlage einer unbefangen die Thatsachen des geistigen
« Lebens prüfenden Psychologie sucht aber die Ethik der Gegen-
« wart diese Auffassung wissenschaftlich zu rechtfertigen. . . . . .
« Die heutige Psychologie und Ethik haben erkannt, dass die höch-
« ste menschliche Thätigkeit der aus dem Gefühl erwachsene,
« das Denken wie das äussere Handeln lenkende Wille ist, und
« dass darum das höchste menschliche Gut ein *guter Wille* bleibt ».
Senonchè, codeste giunte si può considerarle come dichiarazioni fatte *pro forma* e quasi per pudore. Ciò che occorrerebbe di determinare è che cosa propriamente sia il *volere buono*, questo *supremo bene per l'uomo*, e in che consista e debba consistere, e quale ne sia il contenuto e quale il termine massimo, e come, sotto l'azione di quali fattori, di quali energie ideali, e di quali coefficienti sociali e storici esso si formi e sia dato di tenerlo su vegeto e rigoglioso. E, in vece, il grande problema morale che riguarda l'umanità intera, e i suoi primi principii e i suoi ultimi fini, l'autore lo costringe entro la cerchia della Germania, e fra le sue mani diventa puramente e semplicemente il problema della creazione dell'Impero Germanico. Poichè la Germania ha raggiunto il suo fine politico, la soluzione del problema morale e etico è trovata! Si potrebbe immaginare illusione più grossa? Ma questa è la negazione del problema etico! Non importa: bisogna vedere con che alterigia il Wundt critica e giudica di Hegel, e come lo guarda dall'alto in basso. Già Kant e Fichte e Hegel e Schopenhauer, e tutti quanti i più grandi e insuperati idealisti della Germania del pensiero e della scienza, non han saputo mai dir niente che mettesse il pregio, sino a che non sia venuto lui, Wundt, ad accendere il lume di sapienza. Ma è con Hegel sopra di tutti ch'ei se la piglia, e lo tratta da filosofo della restaurazione politica, che tutto giustifica e legittima;

il caso che ci s'imbatta in qualche timido contradittore. Lo Schubring, ad esempio, il Direttore del *Katharineum* di Lubecca, (*Rede bei der Schulfeier*, Ostern, 1891) addita l'intervenzione dell'Imperatore come l'avvenimento più grande e di maggior portata per la vita della scuola in Germania, occorso nel passato anno. E, si badi, eccettuato forse il desiderio di purgare il tedesco dai francesismi e dalle voci forestiere, desiderio spinto sino a rasentare il ridicolo, sino a voler sostituire *crème d'orge* con *Schleimsuppe*, ovvero *mayonnaise* con *saure Oeltunke* (1); eccettuato, dico, ciò, in tutto il resto, in tutto quello che le vedute dell' Imperatore contengono di sostanziale, il Güssfeldt le conferma nel suo scritto sulla educazione della gioventù tedesca (*Die Erziehung der deutschen Jugend*—Zweite Auflage, Berlin, 1890). Se bisogna prestar fede a ciò che se n'è bucinato, codesto scritto che ha avuto larga e rapida diffusione, rispec-

mentre le condizioni sussistenti solleva, quali che esse siano, alla dignità di una teoria scientifica, e col suo: *Ciò ch' è reale è anche razionale*, preclude la via ad ogni critica. Ma come? Hegel un opportunista volgare? E a petto di chi? Di Wundt? Di chi identifica la verità morale con la realtà dell'Impero Germanico? E via, ci è proprio di che perder fede nel vigore di pensiero di certi filosofi odierni Tedeschi!

(1) È curioso, che, innanzi alla Commissione d' inchiesta scolastica da lui raccolta, l'Imperatore esordisse dicendo: « Meine Her- « ren! warum sollen wir dentschen Männer hier unsere Berathun- « gen mit dem Fremdworte : *Enquête* bezeichnen? Sprechen wir « doch deutsch und sagen wir *Schulfrage* » (*Perchè mai noi tedeschi dobbiamo designare queste nostre deliberazioni con un vocabolo forestiero*, ENQUÊTE? *Via, parliamo tedesco, e diciamo* QUESTIONE SCOLASTICA). Ma l'espressione non mi pare molto propria nè molto logica. Quanto alla proprietà, oh! che non hanno forse i tedeschi la parola *Untersuchung*? E la proprietà poi e la logica insieme esigevano, mi sembra, che si dicesse: *Untersuchung über die Schulfrage*.

chierebbe l'intimo dei pensieri di Guglielmo II, presso il quale l' autore per ora (perchè sarebbe arrischiato prevedere se e quanto la cosa avrà a durare) gode grazia e benevolenza. Già non dovrebbe essere molto lontano dai desiderii imperiali quel medesimo organismo di scuola che il Güssfeldt invoca, il quale, sul modello della Repubblica Platonica, sarebbe un istituto di educazione pubblica ed abbraccerebbe quasi tutta la vita, e mediante il quale lo Stato si sostituirebbe in certa guisa alla famiglia, raccogliendo esso in appositi locali, e a dirla in volgare in apposite caserme, i giovanetti, e tenendoli insieme durante la giornata intera, e offrendo loro studii, applicazione, esercizii ginnastici, giuochi e svaghi, ed anche una mensa in comune. Ma si lasci pur da banda cosiffatto ideale concretamente fantastico, benchè astrattamente desiderabile di un sistema educativo rivolto ad uno svolgimento equilibrato ed armonico di tutte le facoltà, di tutte le potenze, delle corporali e fisiche, non meno delle mentali e morali. Ora, ecco che, più o meno, appunto come l'Imperatore, della istruzione classica quale sin qui è stata in Germania impartita, il Güssfeldt vuole che non più si parli. Il Ginnasio tedesco deve farsi moderno e scientifico. Il primo posto devono prendervelo la lingua e la letteratura nazionale. Nel luogo poi del greco e del latino sono da porre le lingue vive e parlate, il francese in *capite listae*; poscia, oltre l' inglese, lo spagnuolo, forse per la veduta utilitaria (poichè di questo si tratta, dell' utile immediato e palpabile), ch' è l' idioma di vaste regioni del globo. Segue la storia; e lo studio della tradizione storica, sarebbe mezzo alla gioventù per studiare anche i classici e, quel che più monta, per appropriarsi il contenuto dei loro pensieri; ma, bene inteso, leggendoli tradotti in tedesco, ed imparando degli elementi formali e grammaticali delle due lingue antiche appena appena quel tanto che sia necessario per fare, se mai, dei confronti fra le versioni e i testi. Il compimento vero, del resto, della educazione del-

l'intelletto è da ripetere dalla matematica e dalle scienze naturali.

Non vuolsi, per altro, tralasciare di notare che queste aspirazioni del Güssfeldt non possono arrogarsi il pregio della originalità. Fin dal 1885 le aveva, suppergiù, espresse in Francia il Frary in un libro, *La question du latin*, dove, se non sono altrettanto accentuate le angustie patriottiche, domina però identica la preoccupazione rigorosamente positiva e utilitaria (1).

Adunque: *la scuola secondaria deve essere a base classica, letteraria, ideale, ovvero moderna, realistica, pratica?* In questa questione di principio, ripeto, si annida il centro, il nòcciolo sostanziale, l'oggetto universale delle controversie che oggi si dibattono. Tutte le questioni particolari e secondarie che si possono fare, benchè all'apparenza sembrano offrire il vantaggio di cansare le generalità vaghe ed astratte, rinserrandosi entro limiti determinati e concreti, in realtà poi, di mano in mano che le si va dibattendo e scrutinando, obbligano in fine a risalire lì, a quell'unica questione principale e devono ad essa cedere il passo.

III.

Evidentemente, l'uscire dal bivio dipende tutto dal precisare quale debba propriamente essere il fine della cultura media. Che se, come non sembra potersene dubitare, e come suppergiù ne convengono tutti, fine siffatto è di condurre l'uomo, trascesa la cerchia della sua naturalità, dei suoi istinti e del suo egoismo individuale e nazionale, ad ergersi al concetto del suo vero essere, del suo essere spirituale ed umano; se fine siffatto è di trarre alla chiara luce della consapevolezza gli elementi della

(1) Vedi su tale libro la critica del BRUNETIÈRE nella *Revue des Deux Mondes* del 15 dicembre 1885.

moralità e della razionalità, i quali sian poscia all' uomo fondamento per orientarsi nella vita e ordinarvi le sue relazioni col mondo e con la socievolezza; se, insomma, l' istruzione secondaria non ha fine alcuno immediato e determinato, ma solo quest'uno universalissimo, ch' è però sostrato di ogni altro, di suscitare nell'uomo il sentimento dell'umanità, di ciò che, come uomo, gli è essenziale, di ciò che lo costituisce e lo distingue come tale nell'ordine delle cose e delle creature; è difficile, quando cultura di tale specie la si riconosca necessaria, il non ammettere come assolutamente desiderabile, che essa si basi essenzialmente sugli studii classici, ideali, letterarii, storici, e che sia una sola e la stessa per tutti. Dico, s' intende, per tutti quei che se ne sentano capaci, ed abbiano agi e mezzi per procacciarsela, e non possano dispensarsene, per l' aspirare che fanno alle professioni liberali ed alle nobili ed elevate carriere sociali, e in generale pel volersi avviare a prender posto fra le classi alte, deputate nella vita ad un ufficio, comecchessia, di direzione e di governo. A parte costoro, non è, del resto, lecito dimenticare, che non tutti possono tutto, e che non si può quindi istruire tutti a un modo. Alla grande moltitudine, che, stretta dai bisogni, dalle circostanze e difficoltà dell' esistenza, dalle relazioni di famiglia, si affolla nella scuola per cercarvi un istrumento spedito di attività produttiva, mercè l' esercizio di umili funzioni e di piccole cure ed incombenze, modestamente, ma facilmente rimuneratrici, è da lasciare aperto il varco alla scuola tecnica. La quale sarebbe però da riformare sostanzialmente in ciò che ne fa ora un che di ibrido, e perciò stesso di poco fecondo. Dando della cultura generale il puramente indispensabile a chi non si voglia limitare a dedicarsi ad un mestiere, essa, da un lato, dovrebbe assumere andamento recisamente pratico e reale; e, dall'altro, continuarsi e andarsi a compiere e terminare (almeno per quelli fra gli alunni suoi che

mirano alquanto più in alto), in un istituto tecnico, ovvero forse meglio, con maggiore promessa di felici successi, in un complesso di scuole speciali con avviamento e carattere schiettamente e rigorosamente professionali (1).

Sarebbe superfluo lo stare qui ad enumerare i motivi in favore dell'unicità dell'istituto secondario classico, poichè nei loro momenti culminanti li ha assai egregiamente riassunti il socio Masci (2). Pure, per conto mio, mi si consenta di aggiungere alcune poche cose. Gli studii classici io li concepisco come un battesimo di civiltà, in tutto paragonabile al battesimo religioso. Nell' uno come nell' altro ci è qualcosa di profondamente mistico, eppure di energicamente operativo. Bisognerebbe avere chiusi gli occhi alla

(1) Nello scritto *La scuola tecnica e il ginnasio* di EUGENIO SEMMOLA, Napoli, 1890, mi paiono molto assennatamente messi in luce gl'intenti della scuola tecnica, pei quali essa è da tenere distinta dal ginnasio; ma pei quali pure, se non mi sbaglio, non è più sostenibile il sistema della dicotomia e della biforcazione nella istruzione secondaria: scuola tecnica ed istituto tecnico, da un lato, in tutto corrispondenti ed equivalenti (per aspirare a certe professioni) al ginnasio e al liceo, dall'altro lato.

(2) Il BRÉAL, affatto di recente, nella *Revue des Deux Mondes* del 1° Giugno 1891, vi è ritornato sopra, mettendo in luce specialmente il ricongiungersi della tradizione della cultura dei popoli moderni col latino. E al suo articolo, che ha per titolo: *La tradition du latin en France*, promette di far presto seguire un libro sull'insegnamento delle lingue classiche, dove riguarderà gli altri aspetti della questione. Che poi, malgrado del titolo che l'articolo porta, la tradizione del latino non si restringa alla Francia soltanto, lo si ricava già da questo, che il Bréal avverte di aver avuto a guida nello scriverlo un libro, pieno di fatti e d'idee, del Dr. FR. PAULSEN: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart.*

realtà storica per non accorgersi di quanto fra popoli non battezzati nello spirito cristiano, sia povera e grama l'intima vita della idealità e della moralità. Al modo medesimo, non è male a proposito ricordarlo, la cagione massima della differenza non solo, ma di certa inferiorità, di certa ruvidezza e grossolanità spirituale dell'America, rispetto all'Inghilterra, è stata riposta nel non essere nella prima il classicismo tanto largamente diffuso, e quasi popolare, fra le classi colte, s'intende, quanto nella seconda. Assai notevole qui è, che la più categorica parola al riguardo l'abbia pronunziata un uomo di Chiesa, un teologo: « senza l'Evangelo l'antichità rimane incompresa e si affoga nel paganesimo; ma senza gli studii classici si casca nella barbarie » (1).

In realtà il più proprio del classicismo è di destare nelle giovani menti la suspicione, o meglio il primo impulso, la prima intimazione a riconoscere l'unità e la continuità della storia e della cultura. Con le quali cose esse, le giovani menti, grazie al classicismo, entrano in un contatto diretto e immediato, esclusa ogni interposizione e mediazione di critici, di espositori ed interpetri. Onde ricavano una prova e una dimostrazione sperimentali, non procacciate nè venute ad esse attraverso pregiudizii e preoccupazioni partigiane, ma attinte e formate dai fonti schietti ed originali; ricavano, dico, una prova ed una dimostrazione perciò stesso non astratte, non puramente concettuali e teoretiche, ma pratiche e concrete, e, quasi direi, sensibili e intuitive, del riconnettersi che fanno il loro spirito, le loro idee, tutto il contenuto della lor coscienza, col circolo intero della civiltà, sino a risalire ai moti iniziali di que-

(1) Il NAEGELSBACH nella sua *Homerische Theologie*: « Haltet fest « am Evangelium, sonst bleibt das Alterthum unverstanden, und « bringt uns unheilvolles Heidentum; aber bewahret auch die klas- « sischen Studien, sonst bricht die Barberei über uns herein ».

sta, alle sue radici ed origini prime. Energia ed efficacia di tal fatta niente può sostituire, e meno che mai le discipline naturali col corredo di lor nozioni, riflettenti il mondo empirico e materiale.

Certo le istanze di codeste discipline, perchè l'istruzione della gioventù s'abbia a rimettere in lor mano, sono vive ed insistenti. Allo stesso socio Masci torna il merito di avercele fatte sfilare dinanzi raggruppate che meglio non si poteva. Si sente insino parlare del concetto di legge, come di un concetto che basta a tutto, e pel quale la scienza della natura è in sè una morale e una religione e, per giunta, ben altrimenti pure ed elevate che non siano le positive e rivelate. Libero chi vuole di lasciarsi smuovere da questo presumere che la scienza della natura, tutta infatuata di sue opinioni, fa di sè e del suo potere. La ragione avverte che in cielo e in terra vi ha più cose che la facile filosofia naturalistica non fantastichi (1). Quando l'uomo abbia ap-

(1) Mette il conto di riferirle testualmente le parole quanto semplici altrettanto profonde del grande poeta e pensatore inglese, e grande poeta, dico, appunto perchè gran pensatore:

« There are more things in heaven and earth, Horatio,
« Than are dreamt of in your philosophy ».
(SHAKSPEARE, *Hamlet*, Act I, Scene V.).

Sono parole, la cui verità non mai forse potè esser sentita così intensamente, come al tempo presente, in cui la coscienza e la scienza si trovano dinanzi ad un mondo occulto e torbido di fenomeni psichici, in gran parte probabilmente patologici e telemapatici, ma che attestano, ad ogni modo, l'esistenza di agenti e di forze spirituali prima neppur lontanamente sospettate. Vedi: *Le physique et le mental à propos de l'hypnotisme* par A. FOUILLÉE, nella *Revue des Deux Mondes*, 15 Maggio 1891, non fosse che per la vistosa bibliografia relativa alla questione, che vi è raccolta.

preso che vi sono leggi regolatrici della vita della natura, gli bisogna ben altro per adergere al mondo spirituale e morale, al mondo umano e storico, e concepirne i principii, i fini, il processo. Altro è dire, che la cultura generale non deve fare astrazione da certi dati conoscitivi intorno alla natura; ed altro, che la base propria dell'istruzione media debba essere la naturalisticamente scientifica. Guardando al fatto, la poca esperienza che ho dei nostri licei, mi mostra che i giovani quanto, in generale, per natìa inclinazione si sentono di preferenza attratti dalle discipline letterarie, e relativamente se ne appropriano con maggiore agevolezza e larghezza i risultati; altrettanto sono piuttosto renitenti o inaccessibili alle discipline naturali, e fanno in queste, d'ordinario, cattiva prova. E dell'essere e del dover essere così il fatto, le cagioni mi paiono pressochè palpabili. Solo dalle discipline letterarie si sprigiona quel soffio di umana idealità onde l'età novella ha sì gran sete e bisogno, e che non è poi quella cosa cotanto fantastica e fumosa che ai più oggi pare; mentre è pure essa che rimena le giovani menti sopra se stesse, e le induce alla riflessione, a riconsiderare, cioè, nel proprio spirito l'azione e i prodotti obiettivi e storici dello spirito universale, e, in una parola, a formarsi qualche idea circa a ciò che è stato ed ha fatto, e dev'essere e farsi l'uomo, questo supremo oggetto di ogni cultura.

IV.

Intanto, posto che l'istituto secondario debba essere uno solo, il classico, non è detto, per prima cosa, che lo si debba lasciare così come è diventato, suppergiù, da per tutto, un organismo affetto da una congestione cronica, la quale, turbandone tutte le funzioni, condanna la scuola a recare frutti molto diversi da quelli che se ne aspettano. Tutti mi avranno inteso: alludo a quel brutto

guaio del *surmenage*, della *Ueberbürdung*, del *sopraffacimento* o, secondo il vocabolo suggeritomi dal bravo Kerbaker, della *soprassoma* intellettuale. Le quali espressioni già formulate in varii idiomi ci fanno accorti che il guaio è generale. E lo è realmente; ed infiniti quanto unanimi sono i lamenti che eccita da ogni banda; e di lamentarsi e gridare vi è ben donde. Qui il Güssfeldt e l' Imperatore Guglielmo ed ogni più arrabbiato avversario della scuola odierna han ragioni da vendere. Molto ci è da sfrondare in ogni ramo, molto da ridurre in più discreti e ragionevoli confini. E bisogna affrettarsi ad apprestar rimedii, chè i sintomi di un malessere e deperimento generali si fanno ogni giorno più gravi ed allarmanti. Ora a me è mancato il tempo di scandagliare (nè avrei avuto i dati necessarii per farlo), se, al paragone con altri paesi della cultura, le condizioni nostre siano, sotto questo rispetto, più difficili, oppure meno. Fortunatamente però la comparazione non offre interesse; mentre questo è sicuro, che se altrove si piange, da noi non ci è motivo di stare allegri.

Anche in Italia, dappoichè, a partire dalla ricostituzione nazionale, siamo andati di mano in mano, e spesso con inconsulta irrequietezza e leggerezza, organando i nostri istituti secondarii, non è parso vero di aggiungere ai programmi didattici sempre nuovi carichi. Forse di questo sovrabbondare ci scusano due cose; l' esempio altrui, sul quale, per non rimanere indietro, ci è parso doveroso modellarci; e poi la tentazione in cui induce l'indole stessa della civiltà, che col muoversi e con l'andare s'allarga, si fa via via più comprensiva e copiosa. Sciaguratamente, se tali cose ci scusano, ci condanna l'effetto. Tra le materie da apprendere in iscuola, tra il metodo d'insegnarle, tra i còmpiti da fare a casa, la nostra istruzione secondaria s'è ridotta ad un esercizio meccanico, o, al più al più, ad uno sforzo mnemonico, che, per troppo abbracciare, non stringe niente.

Al criterio della *qualità* si è sostituito quello della *quantità*. Al poco e bene e seriamente si è preferito il molto e male e farraginosamente. È parso di creare una scuola ideale, infarcendola d'infinite notizie e di frammenti di notizie particolari, disgregate, inorganiche, tumultuarie, e tutte empiriche e bell'e fatte. Bell'e fatte, ripeto, non ci essendo in esse pensiero ed il pensiero, non muovendosi in esse; epperò nè parlano al pensiero nè lo mettono in moto — Volevate, adunque, nel liceo lezioni *oratorie* e *sublimi?* — Dio ne scampi e liberi! Ma l'*ubi consistam* della scuola, di qualunque scuola, è sempre quest'unico e solo: cercare i concetti delle cose, e con chiarezza e precisione sforzarsi di svolgerli nel lor processo genetico, procedendo dall'universale al particolare, e di determinarli sì che faccian presa, e diventino addentellato ad una vita interiore autonoma e indipendente e ad un ricco sviluppo ulteriore. Si sono richiamati gl'intelletti sul caos delle parvenze fenomeniche, dei fatti positivi sparsi e accidentali, in cambio di predisporli al lavorìo riflessivo, in cambio di abituarli a fissarsi e a pensare sulle cose e sui lor concetti. Così si è stati in tutto dell'opinione di quel gesuita (il Cardinale Sforza Pallavicini), secondo il quale non le cose, ma le apparenze entrano nelle teste, e muovono gl'intelletti e i voleri. E vi entrano sì, e vi si muovono, ma il più spesso se ne escono come vi sono entrate, voglio dire, non lasciandovi niente, non deponendovi alcun germe fecondo, non destandovi alcun agitamento, alcuna attività, alcuna virtù di spirito. « Già — osserva il Brunetière — quale che possa essere « l'utilità di nozioni più o meno positive, il fatto è che, fra i dieci « e i venti anni, noi non le si accoglie che per obliarle » (1). Ma poi il dover ingoiare una congerie strana e diversa, senza mai po-

(1) Brunetière, *La question du latin* nella *Revue des Deux Mondes* del 15 Dicembre 1885.

terla smaltire ed assimilarsela, senza mai avere il tempo di rendersi un conto qualsisia di ciò che s'impara, può solo generare una enorme confusione che opprime il cervello, lo snerva, lo stempera. In verità, il risultato ultimo del conficcarvi e riconficcarvi il vano e il superfluo sembra a me questo, che, dopo tanti travagli e stenti, i giovani abbandonano la scuola con la testa vuota e ventosa e, quel ch'è peggio, imbrogliata e guastata, e pieni d'orrore per gli studii, pel sapere e pei maestri. Parlo della grande generalità e non degli *enfants prodiges*, dei quali ne nasce forse uno ogni mille. Che io non esageri lo attestano quei che dai licei ci vengono alle Università, spogli di attitudine a pensare, non istruiti con qualche fondamento in alcuna cosa, non preparati ad alcuno studio serio, quando non ignorino la sintassi e l'ortografia (1).

(1) Pur troppo, queste osservazioni si lasciano applicare anche alla parte migliore dell'istruzione superiore. Dai licei il marcio è trapassato nelle stesse Università, e dove meno avrebbe dovuto. Esso è ito inoculandosi nelle Facoltà di Lettere e Filosofia, a partire dal giorno in che a tali Facoltà si pretese assegnare un carattere e un intento professionali che loro assolutamente ripugnano. Col ridurle a scuole di Magistero, col rimuoverle, cioè, dalla lor propria destinazione, deputandole a formare maestri ginnasiali e liceali, si può dire, che l'Università italiana ha cessato di essere quello che dev'essere; ha cessato di essere un centro di studii e di cultura, dove questa e quelli sono rappresentati e proseguiti nelle loro aspirazioni e nei loro fini più universalmente umani e spirituali. Dal lato di quegli insegnamenti appunto pei quali l'Università deve essenzialmente distinguersi dal liceo, si è confusa con esso, è scesa al suo livello, n'è diventata come una continuazione, e ne riproduce, aggranditi e peggiorati, l'indirizzo, il metodo e i risultati. Dato l'intento di formare maestri, il mezzo migliore a ciò è parso che fosse il combinare un misto di tutti i possibili ingredienti, equamente dosati e contenuti entro i

V.

Niuno avrà dimenticato il tempo non lontano in che il programma dell' insegnamento filosofico nei licei abbracciava intero il cam-

limiti imposti dall'avviamento professionistico; e il porgerlo poi codesto misto, via via, sempre lo stesso, nel giro d'alcuni anni, qual verbo di vita e di sapienza, ai futuri insegnanti. Così è che al sommo della porta delle nostre scuole di Magistero, quale epigrafe che ne scolpisce lo spirito, sarebbe da scrivere la parola del Direttore del teatro nel Fausto:

« Ich sag' euch gebt nur mehr, und immer immer
mehr ».

Come nei licei, n'è derivato lo stesso infarcimento, la stessa soprabbondanza d' insegnamenti abborracciati, lo stesso affastellamento di fatti e nozioni positive disparate e disordinate. Se questa sia istruzione sana e seria, se questa sia l' istruzione che deve darsi nell'Università, se ne può dubitare. È stato detto, che non è, ad ogni modo, scopo spregevole il dare alle giovani menti una infarinatura di quante più discipline si possa, poichè niente serve meglio a spoltrirle, facendo loro pregustare di quanto ricco sia il contenuto della cultura, e come innumerevoli ne siano gli aspetti. Ma il *sapere molte cose* è l'opposto del *sapere*; ed una scuola che si proponga quello scopo, batte falsa strada. E non s'è, del resto, badato, che anche un simile scopo superficiale e antiscientifico doveva necessariamente fallire. Il fatto è, che i giovani dell'Università, non diversamente dai giovanetti del liceo, coll'aver rimpinzata la testa di un po' di tutto, finiscono col non saper niente di niente;

« chè non fa scïenza,
« Senza lo ritenere, avere inteso ».

po della scienza: logica, psicologia, etica, estetica, e tutta quanta la storia della filosofia, dell'antica, della medievale e della moderna. Si può pensare che borra stomachevole dovessero ammannire i più dei maestri, esordienti, usciti appena dalle scuole di magistero,

E ci è di peggio, che non solo non ritengono, ma non intendono neppure. La confusa mescolanza di tante cose, di cui non una si organizza nella loro mente, non una vi trova e vi prende con intelligenza, riflessione e consapevolezza il suo posto, entra da un orecchio ed esce dall'altro. Affatto decisive al riguardo sono le confessioni di bravi giovani volenterosi e diligenti, i quali del continuo lamentano l'essere come schiacciati sotto il soperchio di discipline inutili e obbligatorie, che tolgono loro tempo, libertà e voglia di pensare e lavorare da sè, e di attendere a qualche studio cui si sentano genialmente e idealmente inclinati. Dello invertimento delle nostre Facoltà di Lettere e Filosofia in scuole di Magistero io ebbi occasione di toccare altrove, manifestando certi miei pensieri *Sulla libertà d'iscrizione ai corsi Universitarii* (Napoli, 1889). Accennai allora, come per tale invertimento (e non per colpa degl'insegnanti, ma per necessità obiettiva, insita nelle cose stesse) si fosse lavorato a smorzare ogni ardore, ogni libera ed elevata idealità di ricerca e di critica. E dissi pure che, tolta cosiffatta libertà e idealità, l'alto insegnamento universitario è ito, e la vita degli studii per eccellenza umani, donde l'Università trae più propriamente la sua ragion di essere, è avviata a spegnersi. Rimando a quello scritto chi voglia di ciò chiarirsi con alquanta particolarità. Mi piace però e mi giova aggiungere qui, che, nel manifestare pensieri di tal natura, non sapevo che un uomo di grande autorità, dal cuore fervido per ogni cosa nobile, pronto ad ogni sacrificio, e dalla mente alta e, quali che ne fossero i limiti e le imperfezioni, ricca di schietta idealità, li aveva già confermati così pienamente che di più non avrei potuto desiderare. Luigi Settembrini con la lettera al Ministro della Pubblica Istruzione del 30 Ottobre 1866 (negli *Scritti varii di letteratura, politica e arte*, Vol. I, pagg. 71-81), scritta nel momento in cui le scuole di

senza un criterio, senza un concetto maturo e posato della cosa, imperiti nella difficile arte pedagogica; e quale scompiglio poi, e quanto abominio per le discipline speculative, n'avesse a derivare nelle teste dei poveri scolari! Nè pel dovere l'insegnamento versare

Magistero erano state progettate, fu profeta vero. Egli avvertì, che la questione era di quelle che vanno proprio alle radici del pubblico insegnamento; che il trasformare le Facoltà in iscuole di Magistero era un volere gli studii non più buoni nè solidi; che le condizioni perchè i professori disimpegnino bene il lor dovere e gli scolari si conquistino un sapere verace, erano due, piena libertà d'insegnare e d'apprendere, ed esami fatti a rigore; che gli esami non possono essere serii coi programmi, con le tesi, o (che torna esattamente allo stesso, ed è quello che accade nelle scuole di Magistero) con le risposte dei giovani provocate e date non liberamente sul campo intero di certe discipline essenziali, ma limitatamente su quelle sezioni o frammenti di una infinità di discipline, che i professori hanno esposti. E terminò con un ricordo memorando: « Io credo che non i Vandali, non i Goti, « non i Longobardi, non i Franchi, non i Germani, non tutti i barbari « quanti furono, non il cholèra, non i preti di Roma hanno fatto « tanto male all'Italia quanto ne fanno gli esami coi programmi e « con le tesi ». Ed anche io credo, che queste scuole di Magistero che esercitano il mestiere di fabbricar maestri; queste scuole, dove gli alunni vanno, perchè costretti alla presenza mercè le chiamate all'appello e l'obbligo di ribiascicare all'esame tali e quali le cose dette dal professore; queste scuole, dove, purchè mandando a memoria gli scarni e disordinati appunti presi sui quaderni, gli alunni rispondano in modo e in senso conforme a quello che han sentito dal professore, e ripetano macchinalmente le parole stesse di lui, il becco all'oca è fatto, si passa, cioè, all'esame, si prende la laurea e si ottiene il diploma d'insegnante; queste scuole, dico, sono la peste, il veleno e la morte degli studii e della cultura in Italia. Non sfugga che, fra l'altro, tali scuole frustrano in tutto lo scopo dell'insegnamento pareggiato. Dove questo istituto non

intorno agli elementi, tali conseguenze ne erano attenuate; giacchè niente forse è più difficile del gettare le prime fondamenta della conoscenza filosofica. Lo scempio programma è in parte abbandonato per ora; senza che sia, per altro, escluso il caso che un bel giorno lo si ripigli; mentre il *Multa renascentur*.... par scritto per noi, non vi essendo sistema o cosa o persona, la quale, per

abbia modo di fare a gara con l'insegnamento ufficiale e, incitando ad un lavoro alacre ed assiduo, di essere antidoto contro l'assopimento e il letargo delle Università, non serve a niente, e non vi è ragione di mantenerlo. Ma, a prescindere da ciò, sino a che tali scuole sussisteranno, un abbassamento ed uno scadimento di mano in mano maggiori degli studii sono inevitabili. Lo sciogliere pertanto, l'abolirle è il punto di partenza di ogni riforma. Ed è meraviglioso, che fra tanti che discorrono di riforma universitaria, rimuginando assai spesso un tritume di minuzie, non uno mai sollevi il velo, e mostri piaga sì grossa. Generalmente si lodano molto l'energia e la fermezza del presente Ministro dell'Istruzione Pubblica. Ebbene, qui si parrebbe la sua nobilitate: tronchi la testa al toro. Restituendo le Facoltà di Lettere e Filosofia alla lor libertà di moto e di attività, e a quella destinazione che ebbero in tutti i tempi, ed hanno in tutti i paesi civili, provvederebbe in maniera seria alle sorti della cultura nazionale, ed anche al suo nome, che diventerebbe glorioso. Capisco che, come di solito e per ragioni varie (le quali, per poco che si guardi, si scoprono facilmente) intorno alla istituzione s'è formata una rete fitta d'interessi, i quali oppongono resistenza e la vogliono conservata. Ma neppure mancano professori dello stampo del Settembrini, che ne deplorano le iatture ed invocano chi vi ponga termine. Ed è poi, ad ogni modo, la necessità di affrontare le resistenze e di doverle sgominare che accresce pregio all'opera, e, riuscita bene, la renderebbe oltre misura meritevole. Senza di ciò non vi si richiederebbero saldo animo e forte ingegno, e vi basterebbe un Ministro pur che sia.

screditata e scaduta che sia, non possa in Italia, o prima o poi, rimettersi in piedi e tornare a galla. Intanto, ciò che per la filosofia resta di fare, suppergiù, per le scienze naturali, per la matematica, per le lettere stesse.

Sarebbe stoltezza il non riconoscere che vi hanno cognizioni astronomiche, fisiche, geografiche, onde neppure un ginnasiasta può far di meno. Sarebbe addirittura vergognoso per un alunno liceale il non avere, ad esempio, una qualche rappresentazione della gravitazione universale. Ma altrettanto è certo che il sapere della natura dev'essere rigorosamente elementare. Basta e soperchia un gran quadro generalissimo del mondo naturale, uno schema universale delle sue categorie, dove siano indicati i momenti, le giunture e i trapassi più essenziali della sua esistenza e delle sue forme, e ne sian lasciati interamente fuori gli ordini, le classi e la serie degli esseri singoli e dei fatti e fenomeni peculiari. Il necessario, insomma, è che della economia e dell'ordinamento del mondo naturale si abbia una certa intuizione totale e sintetica, che permane e lascia il segno, anzichè tratti staccati, piccoli, minuti, che non fanno impressione e si cancellano subito.

Le quali cose, *mutatis mutandis*, si applicano alla matematica. Anche qui ricorrono nozioni essenziali, imparando le quali le facoltà cogitative si avvantaggiano, e specie le logiche e raziocinative se ne sentono sgranchite e solleticate. Ma anche qui il meglio è di starsene ad un lieve gusto. Molti credono il contrario, pel reputare che fanno la matematica qual massimo argomento per disciplinare le menti ed agguerrirle. Però sembra che li smentisca la realtà. Quell'arguto e acuto uomo del nostro socio d'Ovidio è solito ripetere, che non sempre i matematici, fuori della cerchia della loro scienza, valgono gran che, nè è facile con essi ragionare filatamente e concludere assennatamente intorno al mondo ed alla realtà. Il che è vero; ed è, per quel che io ne penso, da attribuire all'essere essi assorti

e costretti a muoversi del continuo fra quantità, numeri e formole, che sono mere creazioni ed astrazioni speculative. E di qui segue, che troppa matematica può anche, lungi di rinvigorirne e raffermarne le potenzialità, sviare gl' ingegni giovanili e farli sbalestrare, cacciandoli in un mondo aereo e avvezzandoli a vedere numeri e quantità ogni dove, nelle cose, e insin negli uomini, e a trattarli, questi ultimi, appunto come fossero quantità e numeri, mentre sono tutt' altra cosa. Viene in taglio di ricordare, che Galileo diceva di avere appreso più vero dalla metafisica, che dalle sue meravigliose matematiche.

VI.

Per quel che riguarda gli studii letterarii occorre un ricordo speciale e capitale; ed è, che, pure ammettendo l'efficacia singolare degli studii classici, bisogna guardarsi dal fanatismo pel classicismo. Il fanatismo ha, prima di tutto, portato ad adottare un metodo didascalico fallace. Col mandare a memoria le grammatiche, con le recitazioni e traduzioni, e con tutta la varia docimastica che s' è infiltrata nelle scuole, si pretende che si debba parlare e scrivere in latino e in greco. Pedagoghi insigni chiamano questo un martirio, una sciagura ed un errore grave. Fra la moltitudine di scritti cui la grossa questione ha dato in Germania la stura, ce n' è stato uno, autore del quale è un molto esperto e reputato insegnante nella *Schulpforta*, che è fra i più antichi e celebri focolari di filologia classica. Le conclusioni cui egli è giunto, e che mi paiono colpire nel segno che meglio non si potrebbe, ridotte a poche formole succinte, sono queste: Leggere, leggere molto, leggere assiduamente i classici, chiudere entro confini possibilmente i più angusti la grammatica, mettere a dormire per sempre le versioni e le retroversioni, dare nelle classi inferiori la prevalenza

al latino, nelle superiori al greco. Nei mali che si deplorano, il latino e il greco non ci hanno colpa: la colpa è tutta del metodo nel farli studiare, ch' è perfido e abominevole (1).

Poi un segno non minore di fanatismo è il voler aggiungere al consorzio immediato e continuato coi classici, e allo sforzo di penetrarne lo spirito e i concetti, il bagaglio, superfluo per quei che non aspirano a diventare filologi di professione, e in generale (lo ha giustamente notato il socio Masci) inutile nella istruzione secondaria, della troppa filologia scientifica, della storia delle letterature antiche, dell'erudizione e delle dissertazioni critiche ed estetiche sopra le epoche e le forme letterarie, gli scrittori e le opere. Dove accade soltanto di non lasciare fuori di conto la grossa coda della metrica e della versificazione. Se ci è via che debba menare non a fare imparare le lingue antiche, ma a farle detestare e disimparare, è codesta appunto.

Però l' estremo del fanatismo lo si tocca allorchè si vuol dare a credere, che, non conoscendo il greco, non si conosca niente, non si possa riuscire a conoscer niente. Ricordo il curioso articolo dello Zeller (2), stando al quale, chi non possegga il greco è inetto ad essere e a fare alcuna cosa, inetto a pensare, e quasi quasi a parlare. E via! è il caso del *quandoque bonus dormitat Homerus!* Potrei additare già nel seno nostro stesso chi, per non aver familiare il greco, non può, penso, esser tenuto in conto di un buono a nulla; come potrei, *e converso*, rammentare parecchi grecisti

(1) *Das humanistische Gymnasium in Deutschland mit den Anforderungen der Gegenwart in Vergleichung gesetzt von Dr.* HERMANN SCHREYER, Professor zu Schulpforta (Halle a. d. S., 1890).

(2) Sempre, s' intende, a proposito dell' argomento onde qui è discorso, nella *Deutsche Rundschau,* Berlino, fascicolo di Gennaio 1890.

consumati, i quali non han mai cavato un ragno dal buco, e a mettere insieme, parlando o scrivendo, qualche concetto che valga il pregio di essere ascoltato o letto, non sarebbero poco imbarazzati. Ma lascio lì i paragoni che sono sempre odiosi. È decisivo, mi pare, il notare, che per uomini, quali Tommaso d'Aquino, Dante e Machiavelli, si è molto disputato se conoscessero il greco; e l'opinione generalmente accettata, come la più verosimile, è la negativa.

Tutte queste esagerazioni, bisogna non dissimularselo, son fatte per provocare la reazione. Nè prestano soltanto il fianco alle critiche degli avversarii intransigenti e radicali; ma ci è molto rischio che, pel desiderio di tutto guadagnare, si esca dalla lizza col perdere tutto. Non senza una fine vena d'ironia il Güssfeldt paragona il latino e il greco nelle scuole ad un desinare sul palcoscenico: tutto è lì, a posto e bene apparecchiato, bicchieri, boccali, posate: insino i commensali si abbandonano ad una finta gaiezza esilarante: non manca niente, eccetto le vivande e il vino. Con che egli vuol significare, e lo dice, che dopo un lungo sgobbare, è bravo chi, uscito dalla scuola di latino e di greco, ne abbia ritenuto e ne intenda qualche cosa. E non gli si può dar torto. Quanti sono quei che dell'applicarsi al classicismo ritraggono un risultato duraturo? Sino a che si continuerà nel metodo che ora si tiene nell'insegnare le lingue antiche, non si vede come si possa respingere l'obiezione: *ad quid perditio haec*? Solo quando ci si volgerà allo studio degli autori nel modo che si è più su indicato, ci è fondata speranza che quattro o cinque anni saranno sufficienti per conseguire dal classicismo qualche profitto, per lo meno, per accogliere per esso e serbare nella mente e nell'animo un memore e grato sentimento.

Insomma, il pregiudizio che annebbia oggidì molti cervelli, è di pensare, che l'efficacia attuosa del classicismo non possa scaturire, se non dall'applicazione di tutti quegli empiastri,

da quell' empirico amalgama formalistico, azzeccato nella memoria con lo sputo, che uccide e spegne lo spirito. No, mille volte no, l' efficacia è da riporre tutta nell' essere il classicismo una proficua ginnastica pedagogica, unica nel suo genere; in quel suo essere una propedeutica educativa, che per la innegabile obiettività delle sue vedute di gran lunga maggiore a petto del pronunziato soggettivismo nostro odierno, è per la mente quasi ventilabro che l' aiuta a cernere e depurare i concetti, ed insieme apparecchio non spregevole alla esperienza della vita; in quel suo produrre un sollevamento spirituale ed una eccitazione interiore cui nulla si sottrae e tutto in sè coinvolge, fantasia, affetti, passioni, volere e pensiero. Sotto quest'ultimo risguardo la virtualità secreta e latente, ma assai energica del classicismo si manifesta massimamente dal lato del suo essere opportuno e salutare avvertimento, che l' uomo ed il mondo non sono cominciati ieri; che essi, suppergiù, sono sempre stati a un modo; che non ci è niente di nuovo sotto il sole; che molto di quello che noi pensiamo ora, lo avevano già pensato i primi padri nostri; che parecchie delle intuizioni ed istituzioni che sembrano tutte nuove e seducenti, sono vecchie assai, e da secoli e secoli n' erano apparse e se n' erano mostrate la fallacia e l' inconsistenza; che parecchie altre, in vece, sulle quali si crede poter fare man bassa, si mantennero sempre, attraverso tutto il processo della storia, incrollabili ed invincibili; che, insomma, gli oscuri e paurosi problemi dell' esistenza e il mistero dell' universo, che intimamente agitano e commuovono noi, commossero e agitarono al modo medesimo l' uomo fin dai primordii della sua vita, e continueranno a commuoverlo ed agitarlo in avvenire per tutta la distesa dei tempi, sino a che egli starà e sarà uomo. Per le quali cose, oltrechè affinare ed acuire gl' ingegni e le lor facoltà, il classicismo li equilibra pure e li rassoda, ed ispira loro, sino a un certo punto, contegno e serietà morali, modestia e temperan-

za; e, mentre pare tutto ideale, e alieno da ogni scopo immediato e da ogni veduta realistica, si addimostra in fondo una delle cose più pratiche e più utili che ci siano.

VII.

Un ricordo ancora mi rimane, che, per essere l'ultimo, non è il meno urgente. Il peggior malore è, che da queste nostre scuole secondarie, fatte quasi macchine immani di triturazione e di rimasticamento di materiali che non s'invertono in carne e sangue, non si spicci e non s'irradii alcun calore, non traluca una scintilla sola, che abbia forza educativa, che, operando sui cuori e sui caratteri, abbia virtù di formarli sani e robusti, di dar loro la spinta verso l'alto. Qui tocchiamo a condizioni e circostanze tutte nostre peculiari, le quali, checchè se ne dica, parlandone così, in aria, non si riscontrano identiche in alcun altro paese civile. Come nulla sia l'efficacia educativa della scuola secondaria in Italia, si può arguirlo daccapo dagli abiti, dai modi, dalle tendenze che portano gli studenti liceali, nell'entrare che fanno all'Università: non se ne può discorrere, senza sentirsi venire il rossore sino agli occhi!

Ora, certo, vi è qui tutto un complesso di cagioni vecchie e recenti, di ordine politico e di ordine morale, donde il fenomeno trae radice e incentivo. Secondo me però, la più sostanziale e determinante di tali cagioni, abbenchè forse recondita o non riconosciuta da tutti, è il nessun balenare che fanno nella scuola, tra mezzo a tante discipline, la nozione del divino e un qualsiasi barlume di religione. All'azione educativa e moraleggiante della scuola l'elemento divino e religioso è essenzialissimo, è indispensabile, massimamente in un paese, come l'Italia, dove la casa e la famiglia non lo curano e mostrano di non intenderne il valore; e dove, ciò ch'è peggio ancora, più si sale in su, e più è disprezzato e tenuto

in conto niente più che di un articolo di convenienza e di decenza sociale. Io ho sempre reputato estremamente pericoloso, e addirittura mostruoso, che ad adulti destinati, d'un modo o d'un altro, a prendere presto una parte larga nella vita pubblica e politica, si parli del paganesimo, della civiltà di Grecia e di Roma, e non si dica neppure una parola dell'Evangelo del Cristo e della civiltà cristiana, ch'è la nostra, nè delle sublimi verità e degli altissimi ideali, che quest'ultima ha tratti e tiene dal primo. La quale mostruosità spiega e in parte giustifica il fatto dei molti così detti liberali, che pei lor figliuoli agli istituti governativi antepongono quelli tenuti da preti e da frati (1).

Chi vorrà lasciarsi andare alla illusione che, a colmare la laguna, basti l'etica civile, o anche la filosofia? E come poi supplirvi con la storia naturale e col suo concetto delle leggi obiettive? Ma la storia naturale non ha mai risposto al problema: chi ha posto la natura, e chi è che la mantiene? Le leggi eterne e ferree stan bene; e così pure l'evoluzione e il trasformismo delle cose staran benissimo. Però, in qual principio il processo universale empiricamente e cronologicamente evolutivo e morfologico s'appunta? e perchè succede? e donde muove? e dove tende?: su tutto ciò la scienza della natura non ha mai detto verbo. E intanto l'avere una qualche risposta a tali domande ed una soluzione pur che sia (ma precisa e certa, come la fede e l'intuizione religiosa la dànno) ai problemi che vi sono implicati, è per le società la *conditio sine qua non* di una vita sana, morigerata e veramente umana.

Vero è che dell'essere la scuola nostra irreligiosa e àtea, noi ci laviamo le mani, rimpiattandoci dietro l'incompetenza dello Stato a fare un programma d'insegnamento religioso, e la neces-

(1) Vedi la mia Prolusione alle lezioni di Storia Ecclesiastica: *Lo stato e l'insegnamento della Religione* (Napoli, 1886).

sità di tener lo Stato rigorosamente indifferente alle cose della religione. Ma ecco, di questi giorni appunto, qualcuno si è come preso il carico di redarguire il nostro sofisticare, che si potrebbe chiamare inconcludente, se, come ultima prospettiva del suo imperio, non minacciasse di sfacelo la moralità popolare e la vita della cultura. Non si pensi che io voglia addurre qui l'autorità di qualche superstite e retrivo egheliano; ancorachè neppure possa pretermettere di dichiarare, che Hegel e alcuno dei seguaci suoi hanno sul soggetto arrecato idee nuove, profondamente vere ed eternamente memorabili (1). Per una ironia della sorte è il Taine,

(1) Intorno a quel che importi e significhi la religione nella vita degl'individui e dei popoli si veggano, ad esempio, nelle opere di Hegel questi luoghi: Vol. XI, *Philosophie der Religion— Einleitung*, pag. 1 e segg.; Ibid. *Das Verhältniss der Religion zum Staat*, pag. 240 e segg.; e Vol. VII., *Philosophie des Geistes*, pag. 428 e segg. E sull'argomento medesimo vedi pure il *Cavour e libera Chiesa in libero Stato*, di A. Vera, aggiunto al *Saggio Biografico* intorno all'Autore da me pubblicato (Napoli 1886). La dichiarazione messa quassù mi mena intanto molto spontaneamente a farmi ricordare, che a volte capita sentir parlare in Italia con disprezzo di Hegel, come di uomo il cui pensiero è già morto e sotterrato, ma segnatamente poi degli Egheliani di Napoli, come di gente dappoca, dall'intelletto vaporoso, aggirantesi fra astruserie e formole sterili e vuote. Ora io non nego che un tempo, qui a Napoli, alcuni ripetessero pappagallescamente le formole di Hegel, e facessero grande strazio della dialettica di lui; sicchè ciò che dicevano o scrivevano nè si lasciava in alcuna guisa intendere dagli altri, nè poteva per essi stessi avere un senso pur che fosse. Sembrava fatta per costoro la celebre arringa di Mastro Janotus de Bragmardo: « Ego sic argumentor. Omnis clocha clochabilis in clocherio clochando clochans clochativo clochare facit clochabiliter clochantes. Parisius habet clochas; ergo gluc ». Quello però era il tempo in che

uno bensì dei pensatori di polso che oggi la Francia noveri; ma ad ogni modo, un pensatore e uno storico positivista, e, per giunta, un francese, un uomo, cioè, nato ed allevato in un ambiente morale, dove l'abitudine a semplificare e mutilare i problemi, la tendenza, applicando le categorie di una logica formale, ad astrarre e separare cose inseparabili, la ripugnanza a cogliere e prendere la verità quale è in sè sempre, nella sua organicità sistematica e dialettica, sono spontanee quanto specifiche; è, dico, il Taine, che ha fatto giustizia dell' indifferentismo a riguardo della religione, sia che esso muova dal pensiero dei Pilati della politica, sia da quei che si tengono per spiriti forti e liberi (1).

« Al di là — ha egli detto — al di là della patria temporale e « dell'angusto frammento di storia umana che gli occhi della car- « ne possono abbracciare, la religione apre agli occhi dello spiri- « to la visione del mondo intero e della sua cagione suprema e « dell' ordinamento totale delle cose, e poi le prospettive senza

Berta filava, e un Novelli, per esempio, si prendeva il gusto di mandar fuori a Napoli, tradotto in italiano, niente meno che un volume di Hegel al mese, come assassinandolo, non è facile immaginarselo. Ma quando si tratti di uno Spaventa, o di un Vera (non napoletano d' origine, ma, ad ogni modo, appartenente agli Egheliani di Napoli); quando si tratti di questi grandi pensatori e maestri, di questi filosofi veramente *von Gottes Gnade*, il discorrerne con poca riverenza, ora che sono scomparsi, ha troppo l'aria del calcio dell' asino. Ci vuole una grande cecità per non accorgersi, che ci corre un po' di differenza dagli insegnamenti lasciatici da quei due nei loro libri a certe bubbole e chiacchiere sconclusionate, senza capo nè coda, che si spacciano oggi per filosofia, buone solo a far maledire ogni filosofia ed ogni filosofare.

(1) Vedi la *Reconstruction de la France — L'Église* — nella *Revue des Deux Mondes* del 1° Maggio 1891.

« fine dell'eternità passata e della futura. Al di sopra delle azio-
« ni esteriori e intermittenti che la potestà civile prescrive e re-
« gola, essa, la religione, governa l'immaginazione, la coscienza
« e il cuore, e tutta la vita interiore. Anche allorchè vuol limi-
« tarsi, il suo dominio non ha limiti. Specie se della religione
« cristiana si tratti, essa ha un bel dichiarare che *il suo regno*
« *non è di questo mondo.* Poichè è nel mondo, il suo regno è pur
« mondano. Qual padrona della verità dommatica e della morale,
« vi si asside perciò stesso nel mezzo maestra e signora. Nella sua
« concezione universalistica delle cose lo Stato ha il suo posto
« come un capitolo in un libro. E ciò che essa dice in tal capi-
« tolo, ha per lo Stato importanza massima, avvegnachè vi siano
« indicati i suoi diritti e i suoi doveri, e i diritti e i doveri dei
« suoi sudditi. Codesto organamento mondano fluisce spontaneo e
« ineluttabile dalla dottrina religiosa, siccome pianta dal germe,
« la quale vegeta nel terreno della società temporale, vi pone le
« sue radici e vi stende i suoi rami, e finisce col dare crollo al-
« le istituzioni civili e politiche o col consolidarle. Famiglia e
« educazione, modi di spendere la ricchezza e l' autorità, spirito
« di obbedienza o di ribellione, attitudini iniziatrici o inerzia, go-
« dimenti o astinenza, carità o egoismo, l'andare ordinario delle
« pratiche quotidiane ovvero i grandi moti irrompenti, su tutto,
« su tutti gli aspetti della vita privata e pubblica, la religione di-
« spiega immensa influenza, ed è una forza sociale specifica, per-
« manente, di primo ordine ». E il Taine conclude così: *Tout calcul politique est faux si la religion est omise ou traitée comme une quantité négligeable; et un chef d'État est tenu d'en comprendre la nature, s'il veut en évaluer la grandeur.*

DELL' INSEGNAMENTO SCIENTIFICO
NELLA SCUOLA SECONDARIA

NOTA

DEL SOCIO

FILIPPO MASCI

Nella mia precedente *Nota* (1), ho cercato di assegnare nel miglior modo che ho potuto, le ragioni, per le quali la scuola secondaria, che ha per fine di preparare i giovani agli studii superiori, deve essere unica; e quelle che consigliano di mantenere per essa il tipo letterario e classico, desumendole principalmente dall'esame del valore pedagogico degli studii letterarii in generale, e da quello delle letterature classiche in particolare (2).

Lo Spencer, nella sua Psicologia (3), ha acutamente posta in rilievo l'analogia che c'è tra il sentimento estetico e il gioco. Egli riconosce anche, nel suo libro sull'Educazione, che pel cor-

(1) *Sull' unità o duplicità della scuola secondaria*, nei Rendiconti dell'Accademia di Scienze morali e politiche di Napoli, Marzo e Aprile 1891.

(2) Per *scuola secondaria* intendo, restrittivamente, quella che succede alla *primaria*, ed avvia alla *superiore*, secondo la tripartizione del Talleyrand, ammessa oggi generalmente. Quindi la tesi da me sostenuta è diametralmente opposta a quella di coloro, che sostengono l'unità della scuola secondaria in nome delle teorie democratiche e livellatrici, e, per ottenerla, vogliono la soppressione della scuola classica. Oltre la scuola *media* a tipo classico, ammetto la scuola professionale o tecnica che voglia dirsi, ed ho detto intorno ad essa chiaramente il mio pensiero.

(3) Principes de Psychologie, vol. II, parte VIII, cap. IX.

po la migliore ginnastica è il gioco, perchè è la più naturale, la più generale e la più piacevole. La cosiddetta *ginnastica scientifica*, coi suoi movimenti sistematici e parziali, può anche disquilibrare l' organismo. Perchè la stessa ragione non varrebbe per la ginnastica dello spirito? Siccome le lettere sono l' espressione più libera e più larga dello spirito umano, esercitano tutte le funzioni mentali nello stesso tempo, e danno ad esse quella suprema facilità di movimenti, in cui lo Spencer pone il principio e la ragione della *grazia*. Le lettere, la poesia, l' eloquenza sono i giochi olimpici del pensiero, dai quali questo esce insieme fortificato e glorificato. A differenza del libro scientifico, il libro letterario è più *suggestivo* che *indicativo*, è una ricreazione nel lavoro, un piacere nello sforzo. E ciò nondimeno la letteratura ha la maggiore serietà, perchè è una specie di filosofia libera e vivente. D' altra parte, se è vero che l' educazione deve essere per la vita, non segue da ciò che essa debba consistere nel far vivere ai giovanetti intellettualmente e moralmente la stessa vita che li aspetta più tardi, con tutte le sue realtà spesso prosaiche e tristi; ma piuttosto un'altra, che mentre è più conforme allo spirito giovanile, serva a suo tempo a render l' altra migliore. Una vita più semplice, più intellettuale e imaginativa, più ideale e più giovanile, che senza essere in contraddizione con l' altra, valga come germe fecondo di bene per l' altra.

Io ho enumerate partitamente le ragioni che consigliano di presentare ai giovani, coi monumenti della letteratura nazionale, quelli dell' antichità greco-latina. È savio consiglio offrir loro dei modelli letterarii più stabili, più eternamente belli di quelli del tempo nostro, nel quale le scuole letterarie si succedono con rapidità, secondo la moda, o i sistemi filosofici più in voga. C' è di già troppo fermento nella nostra giovane letteratura, abbiamo troppi naturalisti e veristi, troppi impressionisti, qualche deca-

dente, qualche prezioso, per accrescere queste tendenze, e lasciarle senza il correttivo della misura e della temperanza antica, con un' istruzione variopinta d' inglese, di tedesco, di francese ecc. Ai pittori, agli scultori, ai musici si offrono come modelli gli antichi maestri, e questo non toglie ad essi nè lo studio e il culto del vero, nè la potenza di cercare nuove vie e nuove forme. Perchè non si dovrebbe fare la stessa cosa per le lettere? « I sentimenti che spirano dai classici, ha scritto Aristide Gabelli (1), l' amore del bello, del giusto, del grande, la loro devozione alla patria, la loro serenità e la loro calma tra le passioni e le tempeste in cui vivevano;..... tutto questo inciso come nel bronzo in lingue della più poderosa e robusta ossatura, che sia mai apparsa, rapide, pieghevoli e forti, ecco l'essenza degli studii classici.... l'alimento più eletto del pensiero e dell'anima d'una nazione ». D'altra parte è stato notato assai bene, che la scelta tra le lingue e le letterature moderne non è facile; perchè esse sono assai diverse tra loro, non solo di natura, ma anche dal punto di vista dell'utilità. Per le scienze, per la filologia ed archeologia, le lingue utili sono, in prima linea il tedesco, poi l'inglese e il francese; le lingue letterarie sono prima l'inglese e il francese, poi il tedesco e lo spagnuolo; le lingue commerciali sono, prima l'inglese e il francese, poi lo spagnuolo. Come si fa, dal punto di vista dell' utilità, a stabilire quali di queste lingue debbono essere insegnate nella scuola secondaria? Il sarcasmo del Frary contro lo studio delle lingue antiche, *de toutes les cultures celle que je n'entend pas c'est la culture du bois mort*, si spunta contro l' eterna gioventù dell' arte e della letteratura antica.

Cosa singolare! in Francia, come osserva il Fouillée (2), gli studii

(1) *L'Istruzione classica in Italia*, Nuova Antologia 1° Ottobre 1888.

(2) *Les projets d'enseignement classique français au point de vue national*, Revue des deux Mondes, 15 Sept. 90.

classici sono ora osteggiati, oltrechè dagli scienziati, anche da taluni puri letterati, e sostenuti invece dai filosofi, come Ravaisson, Renouvier, Renan, Lachelier, Guyau, Rabier, lo stesso Fouillée; e da qualche letterato filosofo, come il Brunetiére. Il Gréard e il Boissier, proponendo di ridurre i licei classici in Francia a soli dodici o quindici, per creare *une élite des délicats*, si fanno organo d'una tendenza aristocraticamente sdegnosa, che è accarezzata anche da taluni classicisti in Italia. Parecchi di questi, sfiduciati della lotta contro la marea montante dell' utilitarismo e del realismo, pensano che la sola via per far convenientemente apprezzare il valore dell' educazione classica, sia oggimai quella di andare incontro a tutti i mali, che pur devono derivare, secondo essi, dall' educazione realistica. Il mantenere quel gruppo di pochi eletti, dovrebbe servire tanto a tenere quegli studii in vita, quanto ad offrire per contrapposto il modello dell' educazione classica. Se non che essi non riflettono, che non è lecito sperimentare sull' educazione e sulla cultura della patria come *in anima* o *in corpore vili*, e che se è facile cedere alla corrente, e correre *à la dérive*, non è facile rimontarla, e ricostruire gli argini abbattuti. Questi classicisti sdegnosi dimenticano, che ci vogliono molti *chiamati* per aver pochi *eletti*, e che la via che preferiscono non è molto adatta a provocare ed operare la selezione da essi desiderata. Questa non si opera che in vasti campi, e sopra grandi numeri; e si badi, che per diminuire i così detti *frutti secchi* dell' insegnamento classico, non s' impedisca la produzione dei frutti fecondi. Quel qualunque risveglio degli studii classici in Italia, quell'esserci da noi ora poche centinaia di persone colte capaci di intendere Omero, Platone e Demostene, è dovuto alla scelta operatasi nella scuola secondaria unica e classica, senza di cui la *selezione* non si sarebbe potuta fare. L' idea di abbandonare la scuola secondaria al realismo, e di conservare poche scuole classiche perfette è, dice

il Fouillée, come quella dell'agricoltore, che volesse conservare solo un piccolo numero di alberi in una foresta, perchè ci sono in questa molti fiori e frutta che cadono a terra senza maturare. D'altra parte non è l'interesse degli studii classici quello che importa nella presente discussione, ma il loro valore educativo generale, il quale è affatto indipendente dall'essere professati. L'*élite des délicats* si potrà costituire coi classicisti di professione, ma non è un còmpito dell'educazione nazionale, e non è per questo che s'impongono nella scuola secondaria gli studii classici.

Se non che la difesa, che abbiamo fatta, della scuola secondaria unica a tipo classico, presenta una grande lacuna; perchè abbiamo soltanto considerata quella scuola dal punto di vista letterario, e senza tener conto sufficientemente dell'importanza grandissima, sebbene relativamente secondaria, che pure abbiamo riconosciuto in essa agli studii scientifici. È necessario quindi di dire qualche cosa circa la funzione dell'insegnamento scientifico nella scuola secondaria, il suo fine, la natura, l'estensione, i limiti, per vedere in che modo si debba e si possa armonizzarlo con l'insegnamento letterario, e in se stesso, perchè cooperi, con quello, al fine pedagogico della scuola.

È generalmente ammesso, che l'insegnamento scientifico non ha, nella scuola secondaria, valore tanto pel suo contenuto, per la somma di cognizioni che dà, quanto per la sua efficacia educativa. Negli studii superiori l'insegnamento scientifico ha il suo fine in se stesso; e nello stesso insegnamento elementare, trattandosi di dare un minimum di cognizioni oggettive, considerato come indispensabile, l'insegnamento scientifico non può avere i fini educativi umani, che ha e deve avere nell'insegnamento secondario. Ma in che deve riporsi propriamente l'efficacia educativa della scienza? dipende questa dalla natura stessa della verità scientifica, ovvero dall'esercizio della facoltà logica nei suoi procedimenti inventivi, de-

duttivi e induttivi, classificativi, analitici e sintetici, di osservazione e di ragionamento? Spesso s' è messa in rilievo più l' una efficacia che l'altra, s'è esagerata la prima a scapito della seconda, o viceversa. Talvolta, partendo dal concetto giusto, che il *numero* delle cognizioni non ha valore educativo, s'è fatta consistere l'educazione dell'intelletto per la scienza nella semplice dimostrazione dei procedimenti logici, anzi più particolarmente dei procedimenti inventivi. Altra volta s' è sostenuto, che anche dal punto di vista della pedagogia mentale quello che importa è la verità, il sistema di conoscenze rispondente al sistema delle cose, l'adattamento del pensiero alla realtà; e distinguendo rigidamente si è affermato che l' efficacia educativa dal lato materiale, o del contenuto, appartiene alla scienza, dal lato formale alle lettere. A me non pare assolutamente vera nessuna delle due opposte affermazioni. Non la prima, perchè la funzione della facoltà logica non può essere educata se non in rapporto a un sistema di verità, senza di cui essa si eserciterebbe a vuoto. Non c' è cosa più povera, più arida e vacua dello studio della funzione formale dell' intelligenza per se stessa; può bensì essere oggetto di scienza a sè per quella facoltà analitica, per quel potere d'astrazione, che la nostra mente possiede, ma non è per se sola una ginnastica educativa, come non sarebbe, per l'abilità del nuoto, la semplice teoria, senza il nuotare. La più efficace educazione logica è quella che si ha imparando la scienza, perchè l'impararla è il solo mezzo che abbiamo di rifarla nella nostra mente. Ma non soltanto per questa intima connessione, per questa quasi inseparabilità della forma dal contenuto, non si può riporre l'efficacia educativa della scienza piuttosto in quella che in questo, ma ancora per l'importanza che il contenuto ha per se stesso anche dal punto di vista pedagogico. Difatti è dalla cognizione obbiettiva che dipende il giudizio sul valore delle cose, sulla loro subordinazione, finalità,

relazioni; e così il sentimento del proprio potere, e dei limiti di esso, e il concetto di quello che l'uomo è, e dei principii che debbono regolare la sua condotta. .

Nè più accettabile sembra la seconda teoria. Perchè la maggiore efficacia educativa appartiene al contenuto, anche nell'insegnamento letterario; e viceversa l' insegnamento scientifico è anch'esso, in non piccola parte, formale. Tale è quello della matematica e della logica; mentre l'insegnamento letterario, se è formale nella grammatica, nella stilistica, nella retorica, è anche in alto grado oggettivo, in quanto le lettere sono la creazione più spontanea e più largà dello spirito umano, e una specie di filosofia libera e vivente.

Anzi gli scogli, contro i quali più di frequente ha urtato ed urta l'insegnamento secondario, sono l'esagerazione del carattere formale, o quella del carattere oggettivo e materiale. La prima esagerazione si congiunse nelle scuole del Medio Evo con la prevalenza dell' insegnamento scientifico. Esso fu essenzialmente logico e dialettico, perchè allora la logica era considerata come l' arte per eccellenza. In Francia, dal decimosecondo al decimoquinto secolo, quando lo scolaro aveva imparato la lettura, la scrittura, e gli elementi della grammatica latina, cominciava, a dodici anni, un corso di logica, che lo portava a conseguire il titolo di *determinante*, corrispondente a quello attuale di *baccelliere*. Il candidato doveva aver seguito dei corsi sull' Isagoge porfiriana, il libro delle Categorie, l' Interpretazione, la Sintassi di Prisciano, e i Topici e gli Elenchi sofistici; e doveva inoltre esercitarsi nelle dispute scolastiche con gli allievi e maestri.

Nel secolo XV gli stessi teologi cominciarono a mostrarsi ostili alla Scolastica, ed a rimettere in onore il culto delle lettere e dell' eloquenza; il Rinascimento diede la preponderanza alla cultura letteraria sulla dialettica, ma non riuscì a farvi penetrare la

sua filosofia. La scuola rimase sotto la direzione della Chiesa, fu l' opera dei gesuiti nei paesi cattolici, e della Riforma in Germania; ma sebbene quasi esclusivamente letteraria, non fu per questo meno formale di quella alla quale era succeduta. L' insegnamento versava quasi esclusivamente sulla grammatica e sulla retorica, ed era così assorbente il suo carattere formale, che poco o nulla del pensiero classico passava nelle menti degli alunni. Esso esercitava lo spirito senza nutrirlo, mentre lo spirito, come il corpo, ha bisogno dell' alimento, che accumula la forza viva, e dell' esercizio che la dirige.

Non è difficile assegnare in maniera non unilaterale ma sintetica le ragioni dell' efficacia educativa della scienza. In questa esistono due direzioni, rispondenti a due attitudini mentali distinte; la direzione matematica, essenzialmente deduttiva e razionale, e la direzione fisica e naturalistica, fondata sull' osservazione e sull' esperimento combinati col ragionamento. Le matematiche danno al giovine la chiara nozione della dimostrazione, e l' abituano a formare delle lunghe concatenazioni d'idee e di ragionamenti, proseguiti metodicamente, e riuscenti a un risultato finale certo. Quindi s' è potuto dire con ragione, che chi non ha fatto della geometria, non ha il sentimento rigoroso della certezza. Anche dal punto di vista morale questo sentimento è molto adatto a dare all'uomo il rispetto assoluto della verità. E d'altra parte l'intuizione costruttiva si esercita nelle forme perfettamente chiare e determinate dello spazio, del numero e del moto, e impara a riconoscere in se stessa la necessità delle leggi quantitative e geometriche, a riprodurre il disegno schematico esterno della natura visibile che *geometrizza* creando.

Le scienze fisiche invece, sebbene si giovino delle matematiche, si fondano sull'osservazione e sull'esperimento; e perciò talune di esse, come la botanica e la zoologia, che sono scienze d'osserva-

zione principalmente, debbono essere insegnate di buon'ora, perchè adattissime a sviluppare il gusto della conoscenza delle cose e della loro comparazione. I giovinetti hanno presto il gusto delle collezioni; e le cognizioni morfologiche, così utili per lo sviluppo delle arti e delle scienze, penetrano, mercè quell' insegnamento, senza sforzo negli spiriti giovanili. Essi ne acquistano anche la nozione della classificazione, che ha una così gran parte in tutte le conoscenze umane, come pure quella della combinazione armonica dei sistemi organici negli esseri viventi; e quindi un delicato sentimento estetico si educa in essi accanto all'intelligenza. S'intende però che la storia naturale deve essere insegnata facendo vedere le cose, non già mandando a memoria una serie interminabile di nomi.

L' insegnamento delle scienze sperimentali propriamente dette, fisica e chimica, deve venir dopo. Esso dà al giovane non soltanto la cognizione concreta dei metodi di ricerca sperimentale, ma anche la nozione precisa della verità positiva, del fatto costatato e verificato, e quella più generale della legge, come relazione o maniera di essere costante dei fatti. Ora il sentimento della necessità oggettiva è molto adatto a dare allo spirito la modestia e la serietà, la fermezza e la chiarezza delle convinzioni, e il rispetto di tutto quello che ha valore oggettivo così nell'ordine della cognizione come in quello dell'azione. È la scienza della natura quella che c' insegna a combattere le forze fatali di essa, non con la superstizione del miracolo, ma col lavoro e con la volontà sorretti dalla conoscenza delle leggi naturali. Così la scienza forma degli spiriti liberi, energici e coscienziosi; perchè ci dà, con la conoscenza delle leggi della natura, un effettivo potere su di essa, assai adatto a suscitare l' entusiasmo negli spiriti giovanili. Dominare il male fisico e il male morale nell'ordine biologico, industriale, economico; lottare per diminuire il dolore, e lottare in virtù delle stesse leggi

immanenti delle cose, è pensiero assai confacente a rendere l'uomo migliore anche dal punto di vista morale.

Però quando si sono enumerati così *in abstracto* i vantaggi educativi della scienza non s' è detto ancor nulla; perchè in questa enumerazione non c'è nessuna norma circa il modo e i limiti dell' insegnamento scientifico nella scuola secondaria, o ce n' è uno solo e pessimo, quello d' insegnare molte cose, quante più cose è possibile. Ed è quello che accade, non in Italia soltanto, ma anche altrove. S'insegna troppo di troppe cose, senza vedere che al di là di un certo termine, più s'insegna e meno s'impara; la memoria si affatica, l'intelletto rimane inerte, le cognizioni superficiali e avventizie vanno più presto che non vengano, e il desiderio di apprendere si fa tanto più lieve quanti più sono gli oggetti sui quali si divide. I programmi degl' insegnamenti scientifici, elaborati da specialisti, rispecchiano l' interesse dei compilatori per la specialità cara a ciascuno di loro, non quello della scuola secondaria e dell'igiene mentale scolastica. Ciascuno, mosso dall'amore della propria scienza, quella singolarmente raccomanda, quella desidera che prevalga, o che abbia almeno una parte notevole; e col sistema delle concessioni reciproche, ne risultano dei programmi complessivi, che se non toccano il limite di quella che è stata detta, *educazione omicida*, sono però l'antitesi del savio precetto; *non multa sed multum.*

Il criterio per giudicare della bontà dell' insegnamento nella scuola secondaria è uno solo, ed è semplice, e vale tanto per l'insegnamento letterario quanto per l'insegnamento scientifico. È esso tale che produca aumento di forza mentale e morale? è buono. Produce invece un semplice accumulo nella memoria? è cattivo. Il cervello non è un magazzino da riempire, ma un organo da fortificare, e per qualunque ramo di studii, dice un proverbio francese; *mieux vaut des têtes bien faites que des têtes bien pleines.*

Certo la scienza ha quelle proprietà educative, che abbiamo dinanzi enumerate. Essa ci dà il modello di quello che è la verità, ci abitua a cercare l'evidenza nella cognizione, ci fornisce il metodo, che si è chiamato a ragione la virtù dell'intelligenza. Ma essa non è veramente e sicuramente educatrice dal punto di vista mentale, se non principalmente in quanto ci abitua a vivere dinanzi ai grandi orizzonti. Il fatto scientifico bruto non ha per se stesso virtù educatrice; bisogna che il fatto acquisti un senso generale, apparisca come l'incarnazione delle leggi più alte e più comprensive, e che le leggi appariscano connesse, e dominatrici dell'infinita moltiplicità dei fatti sensibili. Se poniamo mente ai grandi iniziatori della scienza moderna, e agli stessi creatori dell' industria, ai Newton e ai Fulton, si è colpiti dalla tendenza idealista, e perfino utopista, che è loro propria. Quelli che ripongono l' importante dell' istruzione scientifica nella scuola secondaria in una certa *mole* di cognizioni scientifiche, pel principio che per fare bisogna sapere, non badano che non è per la via delle minute cognizioni, e della *quantità* del sapere, ma per la potenza ricercatrice, generalizzatrice, per l'attitudine di passare dalla legge alle applicazioni, che le stesse grandi scoperte dell'industria furono fatte. Siccome la scienza non progredisce se non che per l' amore della verità, per la ricerca disinteressata, e le applicazioni industriali suppongono la teoria scientifica, così l'utilità vera non risiede nelle applicazioni spicciole, ma nel trovare la verità scientifica. E perciò, anche dal punto di vista utilitario, Archimede e Torricelli valgono più di Montgolfier, e Volta vale più di Edison.

Adunque il difetto che bisogna assolutamente evitare nell' insegnamento scientifico delle scuole secondarie è la troppa specialità, quel far svolgere dinanzi ai giovani, da professori diversi, diversi ordini di conoscenze senza curarne i nessi. Augusto Comte afferma, che la condizione prima ed essenziale dell'educazione men-

tale, (e morale), è la sua rigorosa universalità; e nelle scienze sono universali due cose, il metodo, e i risultati più generali e comprensivi. Secondo Comte la specialità è uno dei maggiori mali dell'insegnamento scientifico dal punto di vista educativo, e quindi nell' insegnamento secondario; e tutte le forze debbono essere poste in opera per combattere questa direzione esiziale. Anche il Du Bois Reymond protesta contro l'*industrialismo* dato come fine all'insegnamento scientifico, contro la separazione dello spirito filosofico dalle scienze nell'istruzione della gioventù. La riforma degli studii scientifici nelle scuole secondarie deve quindi proporsi un doppio scopo, semplificare e unificare. Dell'albero della scienza bisogna far conoscere ai giovinetti le radici, il tronco e i rami principali; far contare i rami secondarii e le foglie è lavoro immane, e senza scopi educativi di nessuna sorta, perchè riesce a stordire le menti giovanili, non a sviluppare in esse il vero spirito scientifico (1). Anche soltanto dal punto di vista della ginnastica mentale, il sapere cento teoremi dello stesso ordine non è più efficace educazione del saperne dieci. Anzi poichè dieci si possono sapere con perfetta chiarezza, e cento no, la maggiore efficacia educativa appartiene al sapere più limitato. Nello studio dei classici si va, per un certo numero di versioni continuate, da Cornelio a Cesare, a Cicerone, a Tacito, superando difficoltà graduate e sempre maggiori; ma nello stesso ordine e grado di cognizioni, non si è, pedagogicamente parlando, ad $n + m$ teoremi più innanzi che si fosse al teorema ennesimo. L'insegnamento dommatico delle scienze naturali, se rinforza la facoltà del ragionamento deduttivo, ed esercita, o meglio sopraccarica la memoria col numero e l'uniformità delle cognizioni, non svolge la facoltà d'osservazione, e mol-

(1) Cfr. Fouillée, *Les humanités scientifiques*, Revue des deux mondes, 15 luglio 90.

to meno la forza inventiva. Anzi si può dire, senza cadere nel paradosso, che il vero spirito scientifico, cioè lo spirito d'induzione, di ricerca, di divinazione, di ipotesi, di tentativi, d'ingegnosità e di pazienza, è più sviluppato dall'esercizio di vincere le difficoltà dei modelli classici, anzichè dall'apprendimento dommatico e mnemonico delle nozioni scientifiche. Πολυμαθία νόον οὐ διδάσχει.

D'altra parte le cognizioni più speciali si acquistano utilmente nella preparazione immediata alle singole professioni; anzi è risaputo che questa acquisizione del particolare non finisce mai, è continua pel professionista durante tutta la pratica della professione, e così pel cultore specialista d'un ramo determinato di scienza. Le speciali formule chimiche debbono servire, nell'insegnamento secondario, per meglio intendere la teoria degli atomi e delle loro combinazioni. Quel che più importa sapere di chimica, nelle scuole secondarie, è quello che è una rivelazione pel giovane sull'architettura elementare dei corpi, o quella loro parentela universale a traverso gli spazii celesti, che l'analisi spettrale rivela. È affatto illusorio il credere, che allorchè nella pratica un industriale avrà bisogno di conoscere ed applicare delle formule chimiche, gli possa bastare di consultare le sue reminiscenze liceali. L'insegnamento utilitario, che si preoccupa troppo presto della professione speciale, va contro il suo fine, perchè invece di preparare ad essa uomini più adatti, non le fornisce che spiriti incompleti ed annoiati. E non le fornisce neppure quelle cognizioni speciali, a cui sacrifica tutto; perchè quel che rimane meglio nella memoria è la sintesi, la veduta generale, non la moltiplicità dei dettagli, che sono dimenticati appena abbandonata la scuola. E se mi si obbiettasse che così si corre il pericolo di ridurre l'insegnamento scientifico secondario a poche generalità, direi che non si può intendere l'universalità e la sintesi nelle scienze positive, che non sia confortata da una notizia sufficiente di fatti. Quello che si nega

è il perdersi nel particolare, è il far consistere in questo il còmpito principale dell' insegnamento scientifico nella scuola secondaria; quello che è necessario è di coordinare ed equilibrare l' analisi con la sintesi, e il dar tanto di particolari quanto è necessario perchè la sintesi abbia evidenza oggettiva e concreta.

Noi vorremmo, dice il Fouillèe (1), che si elevasse talvolta la mente dei giovanetti al cielo, che si facesse viaggiare il lor pensiero a traverso l'immensità col raggio delle stelle, che mette secoli per arrivare infino a noi; che si facesse intravedere ad essi, nelle bianche nubi delle Pleiadi e della via lattea, una polvere di mondi, e nelle nebulose altri mondi in formazione. Che si raccontasse ad essi come lo spirito umano è riuscito a penetrare il segreto di questo turbinio di mondi; che si parlasse loro di Pitagora, di Platone, d'Aristotele, del sogno di Scipione, di Tolomeo, di Copernico, di Galileo, di Newton, nell'atto che concentrano tutti i movimenti dell'universo in una formula, che sta in una riga. Che s'insegnasse loro, che la geometria e tutte le sue forme, e tutta la meccanica della quantità non basta a spiegare la vita e il pensiero; che si dicesse loro con Kant, che due meraviglie riempiranno per sempre il cuore dell'uomo, il cielo con le sue leggi sopra di noi, e la legge morale in noi. Questa contemplazione disinteressata delle infinità visibili e invisibili mi parrebbe superiore, per giovanetti, alla conoscenza pratica delle ardesie e del gres. E tantopiù se si aggiungesse, che il compasso del pensiero, ingrandendo sempre più la sfera luminosa del nostro sapere, moltiplica al tempo stesso i punti di contatto con l'ignoto; perchè non è un uomo colui che non ha provato l'orror sacro, che Lucano pone sotto le volte secolari dei grandi alberi delle foreste druidiche, e che si sente anche meglio nella foresta dei mondi sotto la volta eterna del cielo.

(1) V. l'art. innanzi citato.

Da questo risulta che sullo stesso fondamento, sul quale poggia la virtù educativa mentale della scienza, poggia la sua virtù educativa morale. La contemplazione delle leggi generali della natura non può andar disgiunta da un certo raddrizzamento morale, come non si può contemplare il cielo senza portare alta la testa. Se la scienza ci toglie al nostro egoismo è per le sue idee più generali e speculative, non pei dettagli e per le applicazioni pratiche. Nondimeno se l'universalità è ragione dell' efficacia educativa morale della scienza, non è nè la sola nè la prima ragione. La scienza positiva della natura non è altra cosa che una forma superiore della forza, più dannosa della forza bruta, perchè più potente, ma non più degna di rispetto. Le statistiche francesi provano, che per quel popolo, l'istruzione obbligatoria, (e l' istruzione obbligatoria, per quanto elementare, è scientifica), non ha accresciuta la moralità. Perchè la criminalità, che prima si ripartiva nelle proporzioni del settanta e del trenta per cento tra ignoranti e non ignoranti, coll' obbligo dell' istruzione non ha fatto che mantenere le proporzioni invertendo le parti. Nè la cosa va diversamente altrove. D'altra parte si badi che se il giovanetto, per effetto dell'educazione naturalistica, si abitua a non riconoscere per vero se non quello che è preciso, perfettamente rappresentabile e sensibile, non si trovi poi incapace di concepire le realtà dell'ordine morale, che la scienza della natura ignora. La scienza non è buona se non che relativamente, e secondo l'uso che se ne fa; l'arte stessa ha i suoi pericoli; solo la moralità è assolutamente buona. Non si può ammettere, col Renan, che la scienza sia superiore alla moralità pel genere umano; che la scoperta d' un fatto o d'una legge sorpassi in fecondità sociale il compimento d'un dovere, e che il genio sia superiore alla virtù, come insegnò la scuola romantica tedesca. Il sentimento di giustizia è il fondamento delle società; e se una società di ignoranti buoni può essere felice, una società di dotti

malvagi è necessariamente infelice. La moralità non è meno necessaria al progresso di quel che sia alla conservazione delle società, le quali non superano le altre rivali se non che pel coraggio, per la disciplina, per la mutua coesione, e per la devozione agl'interessi comuni, per lo spirito di abnegazione e di disinteresse. La scienza è oggettiva, è come un tesoro, che se non si trova oggi, si troverà domani, è un lavoro in cui i molti mediocri possono sostituire i pochi ottimi. Invece nella moralità, come nell'Arte, c'è qnalcosa di personale, una combinazione rara e preziosa di elementi soggettivi, che può non verificarsi una seconda volta; c'è l' *individuum ineffabile.*

Quindi le conoscenze scientifiche producono buoni o cattivi effetti secondo l' orientazione buona o cattiva delle idee direttrici. Oggidì la scienza positiva tende a sopprimere, nella coscienza delle classi dirigenti, le sanzioni trascendenti della moralità. Sarebbe vano di opporsi a ciò che è inevitabile; ma non è perciò stesso evidente che bisogna appellarsi a tutte le risorse dell' ordine morale, nei fondamenti che esso ha nella coscienza umana e nel sentimento umano? Ora per far questo bisogna trasformare un po', almeno per gl'intenti, lo studio delle scienze naturali. Che cosa è più educativa, la cognizione botanica d'un fiore, o il sentimento estetico che c'ispira? la bella natura non prova nulla, come non prova nulla una bella opera d'arte; ma insieme non c'è una verità scientifica che abbia virtù educativa fuori della sfera intellettuale, se non si converte in sentimento del bello e del santo. Dal punto di vista educativo la scienza della natura vale per quello che contiene di umanità. La trasformazione delle scienze naturali in morali fatta per lo spirito, pel metodo, pei principii e per le conclusioni, per la loro storia e per le loro conseguenze sociali, questa deve essere la meta dell' insegnamento scientifico nelle scuole secondarie, che con un nome significativo il Fouillèe ha chiama-

to; l'organizzazione delle *umanità scientifiche*, accanto alle *umanità letterarie* (1).

Se non che questo concetto, profondamente vero, delle umanità scientifiche nella scuola secondaria porta il Fouillèe, secondo il mio modo di vedere a delle conclusioni circa il suo ordinamento, e la qualità e il numero degl' insegnamenti, che non potrebbero essere accolte senza distruggerne la semplicità e l'unità intrinseca. Il Fouillèe riconosce che, poichè le lettere sono l'espressione più libera e più larga dello spirito umano, debbono essere la base dell'insegnamento secondario; ma crede che le umanità letterarie non abbiano da sole il valore d'improntare il carattere umano anche agl'insegnamenti fisico-matematici. Egli crede che il legame tra gli studii letterarii e scientifici dovrebbe essere cercato nella conoscenza dell' uomo e della società, nelle scienze sociali e nella filosofia; e loda, (qual lode giusto cielo!), i programmi italiani, che agli studii filosofici non solo danno largo posto nel liceo, ma li fanno impartire durante i tre corsi liceali. Siccome l'unità organica dell'insegnamento secondario non può venire dalle scienze naturali, troppo lontane dalle cose dello spirito e inadeguate ai suoi bisogni, e non può venire dalle lettere, le quali non hanno in loro stesse le idee formatrici e direttrici, deve ricercarsi negli studii sociali e filosofici (2).

L' antichità, egli dice, aveva molte idee per poche cose, noi abbiamo poche idee per molte cose. L' accrescimento straordinario della mole delle cognizioni impone la sintesi, ed a questa neces-

(1) V. art. cit. Il Fouillée ha raccolto gli articoli pubblicati sull'ordinamento della scuola secondaria in un volume intitolato, l' *Enseignement au point de vue national*, Paris, 1891.

(2) Cfr. *Les Études morales et sociales au point de vue national*, Revue des deux Mondes, 1° Nov. 90.

sità non si può sottrarre l'insegnamento secondario, se vuol essere, come deve, l'educazione mentale delle classi dirigenti. Solo lo studio delle scienze, che si dicono più propriamente umane, può prevenire l'anarchia intellettuale e morale, che deriva dal frazionamento degli studii onde ciascuno è come confinato e chiuso in una specialità egoista. Le scienze naturali non possono apprestare il rimedio esse, animate come sono dalla tendenza centrifuga e specializzatrice; nè le lettere, le quali si chiudono sempre più nella teoria dell'arte per l'arte, dello stile per lo stile. Invece le scienze dello spirito hanno questo singolare privilegio, che sono insieme l'istruzione più utile e la più disinteressata; la psicologia, la logica, la morale, il diritto, la politica e l'economia sociale servono in tutte le professioni; e si può ben dire che l'organizzazione e l'allogamento di questi studii nella scuola secondaria sarà l'opera pedagogica più importante alla quale converrà attendere in un prossimo avvenire.

Certo non è ammissibile che l'uomo ignori la natura; ma è anche più, e molto più, inammissibile che ignori se stesso e la società umana. Dal punto di vista educativo le scienze morali e sociali sono facilmente prime, almeno per questo, che suscitano ed esercitano più insistentemente la riflessione. Senza dire che l'imparare a osservare di fuori, che s'ottiene dallo studio delle scienze naturali, non è lo stesso che imparare a osservare di dentro, e che un valente naturalista è d'ordinario un psicologo assai ingenuo. L'insegnamento secondario, il quale cesserebbe di essere letterario e classico, se desse troppa parte agli studii speciali, accresce il suo carattere liberale, se fa posto alle più alte teorie scientifiche dell'ordine morale e sociale. Come la filosofia è, per così dire, la moralità della scienza, l'economia politica è la moralità dell'industria, del commercio, dell'agricoltura, il diritto naturale è la moralità della legislazione, la scienza sociale è la mo-

ralità della storia e della politica. Nè si tema un nuovo ingombro di discipline ; le vedute generali e sintetiche abbreviano e facilitano, non crescono il lavoro intellettuale.

Da queste considerazioni il Fouillée è tratto a proporre un ordinamento della scuola secondaria, secondo il quale, riserbata la parte maggiore all' insegnamento letterario e classico, l' insegnamento filosofico dovrebbe essere dato con la maggiore ampiezza, sebbene sinteticamente, dalla logica e dalla psicologia alla storia della filosofia, alla metafisica, e all' estetica; e dovrebbe funzionare da insegnamento riassuntivo, organizzatore, e costituire l' unità e il centro dell' insegnamento secondario. Il Fouillée è fermo nel concetto dell'unità della scuola secondaria, e rimprovera aspramente la direzione dell' insegnamento pubblico in Francia di essere tornata, quasi di nascosto, al sistema della biforcazione, provato con così infelice successo sotto l' Impero, ammettendo il doppio baccellierato in lettere e in scienze. Egli vuole che l' insegnamento speciale, quello che noi diciamo tecnico, sia ordinato a parte. Ma finisce per concedere anche lui alla tendenza specializzatrice, e a quella, così difficile a vincere, derivante dall' amore per gli studii che si professano. Egli sostiene sino alla fine, che non bisogna organizzare due tipi d' istruzione secondaria, e che si dee mantenere l' unità della scuola, e perciò propone, che la lingua e la letteratura nazionale, il latino, le teorie più generali delle scienze fisiche e matematiche, e la filosofia, costituiscano come il nucleo solido e invariabile dell' insegnamento secondario, mantenendo il principio, *non omnibus omnia, sed omnibus optima.* Ma crede conveniente dare, negli ultimi due anni soltanto, una certa facoltà di scelta tra gl' insegnamenti scientifici particolari, secondo le destinazioni ed inclinazioni, ed anche quella tra il greco e gli studii speciali; e finisce per proporre quattro diplomi di baccelliere, in lettere e filosofia , in lettere e scienze matematiche , in lettere e

scienze naturali, in lettere e scienze economiche ed industriali.

Ora io non so se la forza delle cose ci condurrà, come crede il Berthelot (1), alla duplicità della scuola secondaria, proposta or ora in Germania; e se è a codesto lido, che la fiumana dei tempi travolge, come pensa il Martini (2), la barca già mal sicura della scuola classica; ma confesso di non intendere la specializzazione finale proposta dal Fouillée, la quale si riduce poi in sostanza ad una parziale anticipazione dell' Università, e in fine in fine a far terminare la scuola secondaria due anni prima, senza perciò abbreviare i corsi universitarii, cioè in fondo a far perdere un biennio. Perchè è vano sperare che i giovani, che hanno già scelta la loro specialità, continuino a dare agli studii letterarii tutta quell' attenzione, tutta quell' intensità di lavoro che è richiesta perchè sieno fruttiferi. Essi saranno dunque come sospesi, in quel tempo, tra il bene che ancora non hanno, e il male che desiderano fuggire, e saranno posti nella condizione di studiare meno efficacemente appunto nel tempo, nel quale avrebbero dagli studii, per la maggiore maturità dell' intelligenza, più largo e durevole frutto.

Io credo che l'esempio d'un pensatore, così acuto ed equilibrato, così potente e competente, com' è il Fouillée, ci insegni, che non si viene a capo di niente di stabile e di chiaramente determinato, se nel concepire l' ordinamento della scuola secondaria non si prescinde dall' interesse professionale e dalla specialità delle carriere. Sempre la confusione parziale o totale dell' Università con la scuola secondaria è cagione di errore; e come il non attendere alla funzione propria dell'insegnamento delle scienze fisico-matematiche nella scuola secondaria conduce a disconoscerne la natura e i limiti,

(1) *La crise de l'enseignement secondaire*, nella Revue des deux mondes, 15 marzo 91.

(2) Relazione sull'ordinamento delle scuole secondarie, Paravia e comp., Roma 1889, p. 19.

così dal principio astratto delle umanità scientifiche il Fouillée è condotto a porre le scienze sociali nel quadro della scuola secondaria, e a dare posto in essa a tutte le parti, comprese le più alte e le più difficili, della filosofia.

Ebbene, anche senza insistere sulla difficoltà insormontabile derivante dall'igiene fisica e intellettuale, sulla confusione nascente dalle accresciute disparità degl'insegnamenti, sulla conseguenza necessaria della estrema superficialità inseparabile dall'attendere a tante discipline disparate, basterà notare, contro l'introduzione delle scienze sociali negli studii secondarii, che la natura del ragionamento proprio di quelle scienze è affatto superiore alla capacità delle menti giovanili. La ragione di questo fatto è, che i fenomeni sociali sono i più complessi che esistano, quelli pei quali è necessario di aver presente il maggior numero di elementi e di fattori, che si combinano nelle più varie guise, e sono sottoposti alle maggiori oscillazioni e variazioni. Di più, il fatto sociale non è così facilmente, cioè così determinatamente e chiaramente rappresentabile, come il fatto naturale e il matematico; ed anzi, ridotto a teoria, cessa di essere propriamente un fatto direttamente riconoscibile. Ora nell'insegnamento secondario, se è possibile ed utile insegnare una teoria scientifica immediatamente riconoscibile nel fatto, non è nè possibile nè utile insegnare teorie che non possono trovare la loro verificazione se non che in se stesse, nella loro coerenza intrinseca, e nella possibilità di accordarle con un giro sempre più largo di fatti; delle teorie, che ad essere chiaramente intese, esigono una certa prontezza e facilità di orientazione tra un enorme numero di dati variabili, e una potenza di dare a ciascuno un valore costante.

Il fatto umano accessibile all'intelligenza giovanile è dato nel contenuto degli studii letterarii, e nell'insegnamento della storia; ed è poco importante e poco proficuo il riportarlo alle categorie ana-

litiche astratte delle diverse scienze sociali, ed è invece utilissimo di derivarne tutto il tesoro d' insegnamenti morali e sociali che esso contiene. Se gli studii letterarii, e specialmente quelli delle letterature classiche, sono studii di *umanità*, se l' umanità loro non consiste tanto nel *bene loqui* quanto nel *bene cogitare*, e si estende alla vita individuale e sociale, ed abbraccia tutte le manifestazioni dell'*honestum* e del *decorum*, se questi studii sono la base e la parte maggiore dell' insegnamento secondario, non si vede perchè l'ufficio di umanizzare gli studii scientifici dovrebbe essere affidato, come còmpito speciale, allo studio delle scienze sociali. Si crede forse che lo studio dell' economia, della legislazione, della sociologia, sia, per la gioventù delle scuole secondarie, un'educazione umana più efficace e più sana di quella che essa riceve dalla contemplazione del mondo umano classico a traverso le letterature classiche? Chi sostiene questa tesi, sotto il pretesto che le lettere si chiudono sempre più nei confini della pura espressione e della forma, non bada che ciò non accade nelle letterature che si studiano nelle scuole classiche, che esse sono invece la più potente espressione di tutta una vita umana giovanile e sana, e che la vita, anche se non vissuta, efficacemente rappresentata, è più educatrice della teoria, e che aggiungere ad un mezzo efficace un mezzo meno efficace, se non inefficace e perturbativo, quando non è confondere e impedire, è sfondare una porta aperta. E finalmente, siccome la forza delle cose è maggiore di quella delle dottrine, il Fouillée si trova costretto a scacciar dalla finestra quelle discipline sociali, che aveva introdotte dalla porta; perchè egli non riesce ad introdurle nella scuola secondaria propriamente detta, e perciò tutto il suo ragionamento per dimostrarne la necessità in questa è come se non fosse fatto; ma le introduce nel biennio del baccellierato di scienze economiche e di filosofia, e quindi le scaccia per le finestre degli altri due baccellierati di scienze matematiche e naturali.

Il problema dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria è uno dei più difficili a risolvere, perchè non sono senza i più gravi inconvenienti i partiti estremi di dare della filosofia a tutto pasto, o di non darne niente. Il Fouillée inclina al primo partito, e dice risolutamente che la filosofia nell' insegnamento non val niente se non si mostra in tutta la sua ampiezza, e non ne domina ed armonizza tutte le parti. E non si propone, e considera come risoluta affermativamente, una quistione preliminare e fondamentale, cioè se il darla a quel modo è possibile. La filosofia nelle parti sue più alte e sintetiche è materia tutta disputata e disputabile, dove trovano posto e ingaggiano battaglia tutti i sistemi, così quelli che sono compatibili col concetto che ci facciamo dell'educazione dei giovani, come quelli che non sono con esso compatibili. A nessuno può cadere in mente d' imporre una filosofia ufficiale, di Stato, perchè lo Stato non professa nessuna filosofia esso, e gli uomini di Stato le professano probabilmente tutte o anche nessuna. E poi un corpo di professori che insegnasse una filosofia di Stato, sarebbe perciò solo indegno del suo ufficio, perchè avrebbe rinunziato alla prima fra tutte le libertà, quella del pensiero, e quella loro filosofia sarebbe dal suo stesso carattere di ufficiale degradata e condannata negli animi dei giovani. Adunque imporre una filosofia non si può; ma insieme non si può cacciare le menti giovanili in controversie interminabili, accresciute dal dissidio che c'è tra la religione e la filosofia. Lo stesso Fouillée, pur sostenendo la *libertas docendi*, riesce con ragionamenti più ingegnosi e sottili, che veri, a proscrivere il materialismo. Ma e il pessimismo, anzi il miserabilissimo del Bahnsen, e le dottrine apertamente immorali del Max Stirner? proscritte. Adunque non avremo una filosofia ufficiale, ma una censura ufficiale della filosofia. E molti si troveranno nella posizione mentale e morale del volterriano Thiers, il quale si dichiarava alla Camera francese

caldo ammiratore dello Spinoza, ma insieme affermava che non lo avrebbe mai nominato professore in uno dei collegi francesi, e avrebbe anzi dato il voto favorevole al ministro che lo avesse destituito.

Ma se il partito di dar troppa filosofia nelle scuole secondarie è inammissibile, anche perchè essa come sintesi generale del sapere, o come metafisica, è troppo difficile per le menti giovanili; neppure si presenta senza difficoltà l'altro di escluderla del tutto. Senza un insegnamento speciale filosofico manca l'unità tra i diversi rami di scienza imparati, e tra le scienze e le lettere. Senza di esso l' insegnamento secondario è anarchico, è un' analisi senza sintesi, e, per usare l'efficace imagine aristotelica, è un cattivo dramma fatto di episodii. Inoltre le discipline filosofiche sono i soli insegnamenti scientifici delle scuole secondarie, dove l'allievo sia veramente attivo, invece di essere un semplice apparecchio registratore. Non si può imparar bene la psicologia, la logica, la morale, senza comprenderle, senza rifarle in qualche modo, senza ripensarle, e controllare continuamente nella propria coscienza la parola del maestro. Quelli che disprezzano talune di queste discipline per la loro incertezza non vedono, che il saper riconoscere la verità nell'ombra, il saper presentirla da segni fuggitivi, è qualità scientifica migliore, e più degna di essere coltivata, che non l' accoglierla alla piena luce meridiana. Un occhio abituato alla luce viva non distingue le gradazioni d' una luce debole, e non vede che tenebre lì dove altri, meglio educato, vede ancora qualche lume. D'altra parte la filosofia s' infiltra in ogni parte dell'insegnamento. Fu detto giustamente che la Retorica d'Aristotele non è altro in fondo che un trattato di psicologia, e lo Stuart Mill aggiunge che la struttura di ogni frase latina è una lezione di logica. Tutta la miglior parte della logica passa nelle scienze matematiche e naturali, e la morale si rispecchia nelle grandi creazioni letterarie e nella storia.

Certo se i professori di scienze e di lettere nelle scuole secondarie curassero di far rilevare ai giovani quanto c'è di filosofico nei loro insegnamenti, il còmpito dell' insegnamento speciale filosofico sarebbe di molto abbreviato e facilitato; ma a me non pare, come pure è stato sostenuto, che sarebbe reso del tutto superfluo. Già il difficile è appunto che i professori di lettere e di scienze facciano quello che loro si chiede, ed è proprio il caso di dire, al *se* vi voglio. Ma si crede forse che un insegnamento frammentario ed episodico delle teorie logiche potrebbe tenere il luogo d'un insegnamento speciale, che presentasse con scientifica precisione e compiutezza, raccolto in un organismo di scienza, quanto le scienze particolari presentano a parte a parte? Io non ho trovato, nella non breve pratica dell'insegnamento secondario, niente di più utile, di più igienico intellettualmente, e di più corroborante d' un serio studio della logica, ravvicinata continuamente agli altri insegnamenti scientifici ed anche letterarii, di cui essa è come l'orditura e il sostegno razionale. E sono stato lungamente del parere, che si dovesse limitare alla sola logica l'insegnamento liceale della filosofia, con le nozioni elementari di psicologia indispensabili e per intendere la stessa logica, e per avere una qualche idea determinata intorno ai fatti psichici fondamentali, e a parole e concetti che corrono troppo vacillanti a indeterminati nell' uso comune.

Ma ho dovuto infine persuadermi, che anche l' Etica non può essere tralasciata, come quella che è il compendio di quanto delle scienze morali e sociali è indispensabile che si apprenda nel Liceo, e senza di cui l'insegnamento secondario resterebbe, per questa parte, inferiore all'insegnamento elementare e tecnico, ai quali deve pur essere per ogni parte, d' indole generale, superiore. La ripugnanza a cacciare le menti giovanili nelle intricate quistioni dei fondamenti della moralità, e del libero arbitrio, è stata vinta

in me dalla considerazione, che è assolutamente inammissibile, che i giovani che escono dall'istituto classico, cioè dall'istituto di cultura generale più sviluppato e perfetto, e dei quali taluni si avviano a studii, che li allontaneranno per sempre dagli studii morali e sociali, ignorino perfettamente la teoria della famiglia e dello Stato, della proprietà e della libertà civile. Certo la teoria positiva dei doveri e delle virtù deve essere già insegnata prima, nella scuola elementare e principalmente nella famiglia; ma non mi pare, per esempio, superiore alla capacità dei giovani, anzi considero come un' utiie determinazione delle loro idee morali indeterminate, la dottrina aristotelica intorno alla virtù, e più ancora la finissima analisi con la quale determina il concetto di ciascheduna, e che è un modello anche dal punto di vista della psicologia pratica.

Si dice, che non è necessario un insegnamento speciale di Etica, e che anzi è meglio di riportarsi all' azione spontanea moralizzatrice delle lettere e delle conversazioni. La morale, si va ripetendo, s'ispira, si respira quasi, più che non si apprenda, ed è passabilmente superfluo di dare delle norme astratte, e di porsi a ragionare metodicamente il bene. L'educazione deve creare una specie d'atmosfera e di clima morale, e per questo basta di affidarsi agli studii letterarii e storici. E forse, dove l'insegnamento religioso aiuta e fa il resto, questo può bastare. Ma quando quest'aiuto manca, si badi bene, che se la storia e la letteratura contengono le *suggestioni* del bene, contengono anche le *suggestioni* del male, e che la risultante di queste suggestioni, combinata col carattere, con l'indole dei singoli allievi, sarà molto varia, e non sempre quale e desiderabile e necessario che sia. Si sa che la moralità non è irreprensibile neppure nei maggiori scrittori, e che il progresso si applica anche alle idee morali. La storia, non solo può essere facilmente falsificata dallo spirito di parte, ma molto

c'è anche a dire contro la pretesa moralità della storia, e non meno che contro la moralità della natura. Non è punto vero che i giusti sieno sempre ricompensati e i malvagi puniti, e assai spesso la violenza e la menzogna assicurano il successo. Gli errori sono più dannosi delle colpe, e sono espiati per lo più non da quelli stessi che li commisero. Se la morale è nella storia, c'è per lo più *in incognito*; e non c'è un partito politico, che non pretenda di avere l'*appoggio dei fatti*, e si appellano parimenti alla storia il monarchico e il repubblicano, il conservatore e il socialista.

Ma s'insiste, e si dice che l'insegnamento storico-letterario deve essere appunto una organizzazione delle suggestioni, fatta col fine che la risultante sia buona. Se non che, siccome i programmi possono far poco o nulla in questo senso, il più e il meglio dipenderà dalla moralità e dall'abilità del professore. Ma poichè i professori in una classe sono parecchi, e tutti hanno una ripugnanza istintiva, quasi un *pudore*, di fare i moralisti, non si vede come questa organizzazione delle suggestioni morali potrebbe essere fatta efficacemente.

Si dice anche che la moralità come scienza è incerta, mentre è certa come sentimento e come fatto. Però ciò è vero solo parzialmente; sono disputati e disputabili i suoi fondamenti metafisici, ma come le dubbiezze della teoria metafisica e gnoseologica dello spazio non rendono incerta la geometria, così quelle altre non rendono incerta la morale. C'è, in questa, una parte scientifica e perfettamente dimostrabile, le leggi della conservazione e del progresso individuale e sociale, la teoria e le basi delle diverse forme della comunità sociale, la subordinazione dell'individuo alla comunità. E c'è anche un'estetica del costume, una possibile educazione del sentimento del bene mediante quello del bello, e una possibile dimostrazione delle loro affinità. Non è perfetta-

mente vero che la virtù non si possa insegnare, come si pretende da molti; come non era perfettamente vero il principio socratico, che la virtù si possa in tutto e per tutto insegnare. La teoria della morale, se non fa necessariamente morali gli uomini, è però un' efficace *suggestione* morale, e quindi entra nel programma educativo dell' insegnamento scientifico nelle scuole secondarie; tanto più perchè essa è la sola suggestione che possa, per la sua obbiettività, metterci in guardia, e farci agevolmente scoprire i *sofismi del cuore.*

La morale tocca da vicino la religione per l' idea di Dio, che è il fondamento di questa. Che dire di quell' idea? si deve farla entrare nell' insegnamento morale? Certo questo non può, in una società così divisa in fatto di credenze religiose, e che va man mano diventando così aliena dalle diverse religioni positive, avere carattere confessionale. E non può neppure far poggiare la moralità su quell'idea, per modo da ingenerare la convinzione che dovrebbe essere negata, se la realtà personale, e per dir così storica, che la coscienza comune dà come correlato di quell' idea, dovesse essere negata. Ma appunto quell'idea è la più adatta, tra le idee religiose, ad essere presentata in morale come dissociata e dissociabile da ogni speciale confessione, e in guisa da essere sempre obbietto della più alta pietà religiosa, qualunque sia la forma confessionale sotto la quale si presenta, appunto perchè è superiore a tutte. D' altra parte Dio non è obbietto di dimostrazione, e la sua idea è il prodotto della proiezione, principalmente morale, dello spirito nella natura. E la filosofia se può indagare le ragioni della nascita dell'idea di Dio nella coscienza, non può convertire la fede in verità dimostrata. Perchè, in questi limiti, non si parlerebbe di Dio ai giovani? Che la scienza, che s'intitola positiva e materialista, non levi troppe pretese all' infallibilità; essa non è più evidente dell'intuizione che combatte, e il Fouillée

osserva giustamente, che se questa fa dell' antropomorfismo, essa fa dell' ilomorfismo, ed è dubbio se sia più vicina alla verità. Perchè dunque questa ripugnanza a parlare di Dio? perchè si dovrebbe presentare ai giovani il mondo come qualche cosa di amorale? non è invece affatto contraria la fede del maggior numero? Chi affida i suoi figliuoli all' educazione pubblica, deve ammettere che subiscano l' influenza delle idee dominanti; diversamente si risolva a tenerli presso di sè. Se si va col criterio delle convinzioni dei padri di famiglia si possono provare tesi contraddittorie. Si può provare la tesi del catechismo obbligatorio, e si può provare la contraria; si può provare anche che non si deve parlare ai giovani del diritto di proprietà, e perfino dell' idea sacra della patria, perchè ci sono dei padri che non riconoscono e non ammettono nè l' una nè l' altra.

Ma è tempo che io conchiuda intorno all' insegnamento delle scienze e della filosofia nelle scuole secondarie. Io non penso, con Platone, che i filosofi debbano essere reggitori degli stati, ma credo che gli educatori debbano essere un tantino filosofi. Quali i professori tali gli allievi; e se i primi avranno un po' d' educazione filosofica, questa si trasfonderà nei giovani, e l' insieme dell' insegnamento scientifico e letterario avrà quel carattere di universalità, da cui dipende gran parte della sua efficacia educativa. Perchè allora gl' insegnanti vedranno le conoscenze dall'alto, e ciascuna al suo posto nell' insieme delle conoscenze. Psicologi, essi conosceranno un po' meglio le facoltà che sono chiamati ad educare; moralisti, essi porranno nel loro insegnamento quel calore morale e patriottico, che gli dà efficacia civile. Alla conoscenza della natura essi aggiungeranno la filosofia della natura, e la esatta notizia dei particolari non farà loro perdere di vista le leggi cosmiche più generali e comprensive. Sarebbe un mezzo assai adatto per impedire i danni dell' eccessiva specializzazione degli studii, che costituisce una specie d' ingiustizia intellettuale, e

di demoralizzazione del pensiero. Bisognerebbe che, nella Scuola normale i corsi di filosofia fossero obbligatorii anche per la sezione di scienze; perchè se la filosofia ai giorni nostri ha bisogno di essere scientifica, la scienza aspira più che mai a diventar filosofica. La potenza filosofica è il criterio più alto della vitalità intellettuale e scientifica d' un popolo. La Grecia, l' Italia della rinascenza, la Francia dei secoli XVII e XVIII, la Germania del XVIII e XIX ne sono le più limpide prove, e dimostrano che l' egemonia scientifica non è appartenuta se non che alle nazioni letteraie e filosofiche.

Ma qui, per tema d' avere trasceso il segno, e per paura del finimondo, mi taccio. Oggidì al vecchio proverbio, che derivato dall' insegnamento aristotelico, suona, *primo vivere deinde philosophari*, se n' è sostituito un altro, *primo vivere deinde non philosophari*. E poichè questa è la teoria dominante, io temo forte, che in pena dell' audacia intollerabile di aver richiamato letterati, naturalisti e matematici allo spirito filosofico, io non debba, da essi, essere scacciato come profanatore fuori del tempio della scienza.

Sunto del discorso pronunziato dal socio Bonghi sul migliore ordinamento dell' istruzione secondaria.

Il socio Bonghi osserva che la quistione è assai complessa, e ch'è difficile separare una parte dell' argomento in modo che non si vedano le altre. Anche quando tale atto di astrazione riesca, si corre il rischio di esagerare il valore dell' elemento specialmente considerato, e di assegnare fondamenti manchevoli. Le difficoltà che s' incontrano nell' abbracciare tutta la quistione sono varie. La prima si riferisce al concetto stesso dell' istruzione secondaria, che è generale e presuppone non poche materie di studio; donde la possibilità di sovraccaricare la mente, del rimpinzarla con l'eccessivo ingrossamento delle materie. La seconda ancor più grave, e veramente fondamentale e decisiva, riguarda le relazioni tra questa specie d'insegnamento e le classi sociali. L'istruzione secondaria ha per primo scopo non di annientare, ma di mantenere, accomodandovisi, le varietà e differenze fra le classi sociali; e quindi anche l'altro della preparazione delle classi elevate e dirigenti. L'opinione democratica è contraria all' ineguaglianza delle classi, e pretende che tutti debbano sapere lo stesso. Ora si noti che nella società moderna la forza di resistenza non è punto eguale a quella di spinta, ch' è maggiore. La terza difficoltà deriva da un fatto non preveduto, cioè dalla chiusura di ogni nazione in sè, e quindi dallo scadimento di pregio degli antichi elementi di unione fra i popoli. Il greco e il latino rappresentavano questi antichi vincoli, erano la base della coltura comune. Oggi si accentua di più l' importanza ed il valore dei fattori esclusivamente nazionali. La quarta è relativa al cammino delle letterature moderne, le quali hanno ac-

quistato un carattere più compiuto. Il pensiero moderno ha assimilato le letterature antiche, che non si trovano più alla stessa distanza dalle nuove, che vi era una volta. Di qui l'estimazione delle lingue moderne, che vogliono largo posto nell'istruzione secondaria.

Come orizzontarsi? Gli uomini sono impazienti delle soluzioni. Quando le soluzioni non sono reali, essi si contentano pure delle soluzioni nominali, destinate poi a dileguarsi. Si lascino da banda le distinzioni delle scuole secondarie, analizzate nelle varie note da' soci; non si parli per un momento dell'educazione morale dell'uomo, ma solo della istruzione, della educazione intellettuale; si rivolga l'attenzione su quel carattere che tutti di accordo riconoscono nelle scuole secondarie e sul fine didattico. Forse in questa guisa ci si potrà aprire la via per ritrovare la vera soluzione. Tutti chiamano scuole secondarie quelle che sono sopra le elementari e sotto le universitarie. Tali scuole mirano al fine didattico di educare e d'informare la mente. Educare la mente significa svolgerne le forze, coordinarle, armonizzarle. Informare la mente importa fornirla di un complesso di nozioni utili, per cui un uomo possa dirsi colto. Le scuole secondarie differiscono fra loro per la varia proporzione con la quale si attuano i due fini. Vi sono scuole che educano la mente più che informarla; e scuole che la informano più che educarla. Le prime sono di loro natura preparatorie, avviano ad altro, a studi superiori, ad alte carriere; le seconde sono fatte per coloro che non hanno tempo di andare oltre, che debbono acquistare presto una coltura, e non sono destinati ad uscir fuori del grado sociale in cui si trovano e vivono. I ginnasi ed i licei sono scuole che educano più che informano; le scuole tecniche e gl'istituti informano più che educano.

Ammessa questa distinzione, una soluzione si può trovare. Si

ha un criterio saldo per esaminare la qualità de' vari insegnamenti, di cui si ricerca il valore educativo. Come sviluppa il suo valore educativo la lingua antica? Lo sviluppa con una lunga analisi fatta fare dallo studente. Lo studio della lingua antica è un eccellente strumento dell' educazione mentale. Se al posto della lingua antica si colloca una lingua moderna, allora possono avvenire due cose: o la lingua moderna si studia come mezzo di educazione mentale, ed occorrono tanti anni quanti se ne richiedono per il greco o per il latino, e non vi è più tornaconto per lo studio delle scienze, che non guadagna tempo: o si studia pel fine pratico di comunicazione, ed in questo caso la lingua s' imparerà presto, ma non sarà uno strumento di educazione mentale. Come sviluppa il suo valore educativo la scienza? La scienza educa la mente, se s' insiste sui metodi, sulle fonti, e non sui risultati, che informano soltanto. Nel ginnasio e nel liceo si debbouo mantenere le letterature antiche come sono, e non vi è punto utilità a surrogarle con le lingue moderne. Chi impara le lingue antiche imparerà in breve tempo le lingue moderne, e non viceversa. Il tipo dell'educazione delle classi dirigenti dev'essere unico, cioè il tipo classico.

Con la distinzione su esposta si ha pure modo di giudicare della scuola unica, le cui gradazioni sono molteplici. Se si prende in esame il tentativo fatto dal Ministro Boselli, ognuno si accorgerà che esso non ha altra ragione di essere, se non l' economia delle spese. L' unione del ginnasio con la scuola tecnica è confusione di due tipi diversi di scuola, è confusione d' indirizzi: ed importa obbligare alcuni a studiare cose che loro non occorrono.

La scuola unica si pretende pure difenderla, muovendo dal concetto dell'unità dello spirito nazionale. In fondo in fondo però concetto siffatto è la base dell'opinione democratica la quale tenta di combattere i principii dell' ineguaglianza delle classi nella sfera

dell'insegnamento secondario; di quell' insegnamento che vuole e deve essere duplice, classico, cioè, e tecnico. E, si ripete, il tipo classico dell' insegnamento secondario mira a formare le classi superiori, ed è per sua natura essenzialmente aristocratico. Bisogna alla fine intendersi bene sulle ragioni dell' azione dello Stato nell' insegnamento. Lo Stato non deve aver cura dell' istruzione, perchè gli uomini facciano bene i loro affari. Per questo non occorre lo Stato; vi provvederebbe lo stesso la società civile. Lo Stato interviene, perchè il livello ideale della coltura, si alzi. Qualunque riforma che dia prevalenza all' interesse immediato e pratico è contrario al fine dello Stato.

Fra noi vi è ancora molto da fare non solo per rispetto ai particolari, ma anche in rapporto ai tipi. Bisogna rivedere questi tipi, sgombrare, aggiungere. Occorre distinguere bene ciò che dipende dall' esecuzione da quello che deriva dai caratteri intimi delle istituzioni. Non si può dire che in Italia la coltura non sia progredita; il progresso vi è, e non si può negare. È uopo solo vedere se allo sforzo sia proporzionato l' effetto, se l' istruzione è confusa, e se nei giovani resta un desiderio di migliore coltura. Probabilmente a tutte queste domande non si può dare risposta affermativa. Il miglior partito è questo: conservare l' attuale tipo del ginnasio e del liceo, e rendere più intensa la coltura classica, raccogliendola in un minor numero di anni, cinque o sei. Certo il latino ed il greco s' imparano meno, se lo studio delle due lingue si sparpaglia in molti anni. Si concentri cotesto studio in pochi anni, lo si renda più intenso; con simile studio si accoppii quello delle scienze a scopo educativo; ed alla fine del quinto anno o del sesto si dia la licenza dell' istituto letterario così organizzato ai giovani che la meritano, e si lascino poi liberi di seguire le vie che loro più piacciano per altri due anni. Seguano i giovani quei complessi d' insegnamenti teoretici e pratici più conformi alle

loro inclinazioni, che si trovano nelle Università o in istituti intermedi fra l' istituto secondario e l'Università; ma rimanga integro l' attuale numero di anni per la scuola secondaria. Questo è più o meno l' ordinamento delle alte scuole inglesi, che presentano un fondo letterario comune e diverse possibilità di aggruppamenti di studi speciali.

ANCORA DELL' ISTRUZIONE CLASSICA

NOTA

DAL SOCIO

FRANCESCO D' OVIDIO

Con molta sodisfazione, anzi con vera commozione ho ascoltato il bel discorso, nel quale il socio Bonghi ha anch' egli levata la non mai stanca sua voce a difesa degli studi classici. Il pensiero suo è stato quasi in ogni parte consono al nostro, ma appunto perciò è a noi riuscito di grande compiacenza e conforto il sentire ancora una volta da lui proclamata con autorevole efficacia quella verità, nella quale la sua parola ci ha tante volte confermati. Sennonchè per ciò stesso ci duole tanto più di dover dissentire da lui circa la proposta onde il suo discorso si chiude. In questi giorni m' è pervenuta anche una Memoria d' un professore assai dotto ed esperto, il Bonatelli, che suppergiù riesce ad una conclusione simile a quella del nostro illustre socio; e codesto rincalzo mi rende più doveroso e insieme più increscio-

so il combatterla. Il che farò subito, non per irriverenza ai vecchi e a quelli che ci furono e sono maestri, ma per amore ai giovani, alla educazione dei quali tutti del pari intendiamo.

A che si riduce in fondo codesta proposta di concentrare l'insegnamento letterario e linguistico nei primi anni dell' istituto classico e il filosofico e scientifico negli ultimi? A risospingere le nostre scuole classiche agli ordinamenti a cui furon sottoposte, dove più dove meno, fino al 1860. Or questo ritorno sarebbe egli salutare? Non credo. Per effetto semplicemente dell'età che io ho, ho potuto veder da vicino e sperimentar sopra me stesso l' uno e l'altro ordinamento di studi, poichè dal '58 al '60 ho studiato in quelle nostre vecchie scuole di grammatica inferiore e superiore e di umanità inferiore, e di poi sono entrato il '61 in una terza ginnasiale e sono via via giunto fino alla terza liceale. Ebbene, ve lo confesso, io penso con una specie di terrore che, se la sorte non m' avesse favorito, io avrei dovuto proseguire con quella che si diceva umanità superiore e rettorica e via discorrendo; e considero come la maggior fortuna della mia vita l' aver potuto infilare a tempo quell' altra strada che or si dice così aspra e disagevole. Badate, siate cortesi di non attribuirmi un pensiero goffamente immodesto; quasi che io voglia addurre me stesso ad esempio. Il Ciel me ne guardi! Non ho voluto che confessare candidamente quel che mi è suggerito dalla mia esperienza personale. Non ho neanche per ombra la presunzione di dire che per codesta via io sia riuscito a grandi cose: dico soltanto che son profondamente persuaso che per quell' altra avrei concluso anche meno. Così pure, son ben lontano dallo sconoscere il valore grandissimo di molti uomini usciti da quelle nostre vecchie scuole; e il negarlo giusto in quest' Accademia, in cui siedono tanti di quei valenti, sarebbe non so se più arroganza o cecità. Ma uomini dotti e scrittori efficaci o sommi possono uscire da qualunque scuola o

anche da nessuna. Il giovane Manzoni, volendo parlare dei collegi dove era stato educato, non seppe farne altro elogio che questo:

. . . . Nè ti dirò com' io, nudrito
In sozzo ovil di mercenario armento,
Gli aridi bronchi fastidendo e il pasto
De l' insipida stoppia, il viso torsi
Da la fetente mangiatoia; e franco
M' addussi al sorso de l' Ascrea fontana.
Come talor discepolo di tale,
Cui mi saria vergogna esser maestro,
Mi volsi ai prischi sommi. . . .

E quando già vecchio era pregato da alcuni religiosi di quasi disdire codeste parole, egli, con quel fare così tutto suo, dichiarò bensì d' esser dolente d' averle scritte, perchè sonavano oltraggiose ad alcuno, ma non volle mai dire che esse non esprimessero il suo vero giudizio circa la sua istruzione giovanile. E il Leopardi potè riuscire gran prosatore e gran poeta senz' aver frequentato alcuna scuola, e con un' istruzione domestica assai mediocre, che gli venne meno a tredici anni. E così nessuna scuola ha mai frequentata l' Ascoli, che tutta Europa saluta maestro in glottologia, cioè in una di quelle discipline a cui più si direbbe indispensabile la preparazione di buone scuole secondarie. E in gran parte un autodidatto è pure il più celebrato dei nostri ellenisti, il mio venerato maestro Domenico Comparetti. Tuttavia, chi vorrebbe trarne che la soppressione delle scuole sia per l'appunto il provvedimento da suggerire al Ministro della istruzion pubblica? Nessuno certo se lo sognerebbe; pur riconoscendo, si badi, che talora la lontananza dalle scuole sia causa di un più libero e geniale dispiegamento delle naturali attitudini.

Le scuole e la cultura di quest'ultimo trentennio valgono assai più, non mi stancherò mai di ripeterlo, di quelle che l'Italia avea per lo innanzi; e la gioventù è, nel complesso, meglio istruita ed educata oggi che non trent'anni sono. Quell'aureo libretto che s'intitola *Lettere Critiche* sul *perchè la letteratura italiana non sia popolare in Italia*, e che al tempo in cui fu scritto metteva così opportunamente a nudo le misere condizioni della coltura italiana, cominciava oramai, quand'io giovinetto a via di leggerlo e rileggerlo l'imparai a mente, a sembrare in parte già appagato nei suoi nobili desiderii, ed oggi, trascorsi altri cinque lustri, apparisce piuttosto un bel presentimento dei progressi che poi si son fatti che non l'indicazione di rimedi ancora necessari. Da nessun libro ho appreso più che da quello a benedire le condizioni presenti della scuola italiana, per quanto questa ci sembri tuttora lontana dall'ideale a cui volevamo si pareggiasse.

Ritornare al vecchio tipo della scuola secondaria italiana significherebbe rannicchiare l'insegnamento letterario nelle classi che ora si dicono ginnasiali; che è come dire restringerlo a quell'età dell' alunno che va dai nove o dieci anni ai quattordici o quindici. Or codesta età è bensì la più acconcia per l' esercizio della memoria e per l'apprendimento materiale delle lingue, e perciò non si potranno mai abbastanza biasimare le riforme a cui alcuni tendevano in questi ultimi tempi e che avrebbero differito lo studio delle lingue antiche al tredicesimo o quattordicesimo anno; ma non è la più adatta per la formazione del gusto, per la intelligenza piena degli scrittori, per lo studio della letteratura, per le considerazioni estetiche. L'età dai quattordici o quindici ai diciassette o diciotto anni è, per questa parte, proprio la più opportuna, ed è quella in cui si possono raccogliere i frutti dell'insegnamento linguistico del ginnasio. Avete un bel fare, come dite, intensivo lo studio delle lingue e delle letterature negli anni del ginnasio,

ma l'ingegno ancora immaturo degli alunni vi toglierà sempre di cavare da quello studio, per quanto intenso, i migliori e più dolci suoi frutti.

Il greco specialmente n' anderebbe di mezzo, poichè non lo potreste mai far cominciare a dieci anni, quando si comincia lo studio già faticoso del latino. Così finerebbe con lo smettersi poco dopo incominciato. È ciò che succedeva nelle nostre vecchie scuole, dove con un po' di lettura, di declinazioni, di τύπτω τύπτεις e di Esopo, si smaltiva tutto il poco greco dei discepoli e dei maestri.

E nelle classi liceali il giovane, già saturo di lettere e di lingue, dovrebbe rivolger tutti i suoi sforzi alle scienze? Intanto coloro che nell'università s' addiranno alle Facoltà che si posson chiamar morali, cioè di Lettere e di Giurisprudenza, avrebbero come un'interruzione o soluzione di continuità nei loro studi prediletti; e gli altri, che s'addiranno alle Facoltà scientifiche, non farebbero che anticipare gli studi universitari. O ciascun giovane avrebbe a poter combinare variamente codesti studi non più ginnasiali e non ancora universitari con una scelta tutta personale, conforme alle sue inclinazioni e ai suoi propositi? E che ordine e disciplina vi sarebbe allora più nelle nostre scuole?

Il socio Bonghi ha ricordato i collegi inglesi di Eton e di Harrow. Non posso impancarmi a giudicare di codeste scuole, di cui altro non so se non quello che ne lessi in un articolo del rimpianto Picchioni nel *Politecnico*, e quel che ne son venuti dicendo, a più riprese, il Bonghi stesso e il Villari. Ma l'esempio inglese, a quanto mi pare, può essere per noi fino a un certo punto invidiabile, non mai imitabile. Si tratta d' un paese in cui l' istruzione, come altre cose, si sono liberamente esplicate senza il lavoro diretto dello Stato; si tratta di poche istituzioni speciali, secolari, grandiose, in cui si raccoglie il fiore della gioventù nazio-

nale, dirette da uomini sommi scelti con gran cura e largamente retribuiti. Quivi il giovane non solo studia, ma è egli stesso studiato; e le sue facoltà sono tenute d'occhio, osservate, scrutinate da educatori d'un valore eccezionale, che a ciascuno possono prescrivere un'apposita dieta intellettuale, come in un grande spedale clinico i grandi medici prescrivono non solo la qualità e la dose dei farmachi ma anche i cibi e le bevande ai singoli ammalati. Come si potrebbero applicare codesti metodi ai nostri ginnasi e licei e convitti, che sommano a centinaia e raccolgono migliaia di alunni d' ogni condizione e un esercito di maestri e di direttori scelti con mediocre cura e modicamente ricompensati? Le nostre scuole piglierebbero, abbiate pazienza, l' aria di trattorie, dove mangiando *alla carta* ognuno comanda il desinare che il capriccio del momento gli suggerisce! Io poi sarei un po' curioso di sapere quel che i nostri dotti conoscitori delle cose inglesi non ci hanno mai chiaramente spiegato: che razza cioè di studi facciano tutti gli altri giovani inglesi che non vanno nè ad Eton nè ad Harrow. Ed oserei anche ricordare che, se la coltura inglese in alcune parti pareggia o forse supera la tedesca, in altre apparisce scarsa e monca e priva affatto di quella disciplinata abbondanza e compiutezza che è pregio della Germania, e in più d' un punto è inferiore pur alla cultura italiana.

Al caso nostro quadra infinitamente più, per tutti i rispetti, l'esempio della Germania; e non è a caso certo che noi a questo da trent'anni volgiamo lo sguardo. L' avremo forse copiato dove un po' troppo, dove un po' male. Ma il miglior modello per il caso nostro, se anche non fosse per me, lo confesso, il più attraente, è sempre quello tedesco: *hoc igitur spectemus, hoc propositum nobis sit exemplum.* Ci si dice che il modello germanico appunto ora vacilli, e che ci sia venuto meno il più saldo dei nostri appoggi. Or lasciamo stare quel che vi fu d' artificiale e

di regalmente volgare nel movimento che ha così fieramente minacciata la scuola secondaria tedesca, ma quello a cui bisogna principalmente badare è questo, che le innovazioni scolastiche a cui la Germania ora accenna conducono bensì ad ammettere parallelamente alla scuola classica una scuola secondaria tecnica o non classica per la quale si possa accedere alla stessa meta a cui la scuola classica mette capo, ma non hanno punto alterato sostanzialmente la scuola classica in sè medesima. Questa non sarà più obbligatoria come prima, sarà frequentata da un minor numero di alunni, soffrirà anche qualche parziale ritocco o alleviamento, ma il tipo resta lo stesso: col latino dal primo all' ultim' anno, col greco fino all' ultim' anno, colla coltura scientifica smaltita d' anno in anno parallelamente alla coltura letteraria, che resta dal principio alla fine predominante. Ed è questo il tipo che sempre è il più adatto per noi.

Certo, gli assalti a cui è fatta segno in Italia e fuori la scuola secondaria classica ci ammoniscono di non cullarci in troppe illusioni, di non rimanere stretti con pedantesca tenacità alle nostre opinioni personali, a non disprezzare le objezioni e le esigenze ragionevoli dei nostri avversari, a non far i conti senza l' oste, a non tirar troppo la corda perchè non ci resti in mano. Ma non per questo dovremo rinunziare ai nostri più fermi convincimenti, lasciarci sbigottire, abbandonarci alla corrente. In quegli assalti v'è molta più improntitudine e spensieratezza e leggerezza che non si creda, ed a vincerli gioverà molto il nostro coraggio e la fede. Ne abbiamo una prova, si può dire, sotto i nostri occhi. Il precedente Ministro aveva alquanto diluito l' insegnamento classico, ed ai fautori ardenti di questo se ne scusava, poichè era così cortese e buono, col dire che solo a quel modo se ne sarebbe potuta salvare la maggior parte. Ma il suo successore, reso baldo e sicuro da una fede indomabile, ha rinvigorito gli studi classici,

ha fatto più passi indietro verso tempi migliori, e da ogni parte s' è levato un plauso vivo e schietto per l' opera sua. Mettiamo pure che vi siano opposizioni latenti, e tregue da non scambiarsi per paci, e futuri pericoli; ma il fatto è evidente e pieno di significato e d'importanza. Se in ogni parte del paese vi sono uomini saccenti o sfiduciati o condiscendenti alle pigrizie dei giovani, se nelle assemblee soprattutto il grado conseguito a scrutinio di lista o uninominale dà subito alla testa e produce l'effetto che, secondo il padre di Giacomo Leopardi, faceva agli abatini dello Stato Pontificio il collare rosso o pavonazzo, cioè la persuasione d'aver avuta « l'infusione di tutte le scienze », v'è pure, e dentro e fuori delle assemblee, molta gente buona e modesta, che dallo sgomento, indóttole dalla speciosità di certe ragioni e dalla esperienza di certi mali, è volta facilmente a novella fiducia per la parola e per l'esempio di persone autorevoli e di forti convincimenti.

Che se la questione della scuola secondaria è divenuta una questione generale europea, e, per dir così, internazionale, non si deve perciò dimenticare quel che essa ha di proprio per ciascun paese. Poniamo che in tutta Europa si abolisse lo studio del greco, s'avrebbe per questo ad abolire anche ad Atene? Se dappertutto si mettesse da parte il latino, s'avrebbe dunque a sopprimere anche a Roma? Occupiamoci pure di ciò che in altri paesi si dice, distinguendolo però bene da ciò che ivi stesso si fa, poichè le due cose non ne fanno una sola; ma di ciò che si dice e si fa gioviamoci liberamente per conto nostro, e più per far tesoro dell'esperienza altrui che per lasciarci rimorchiare dall' altrui esempio a pericolose avventure.

Io dunque prego, e vorrei quasi dir supplico, il socio Bonghi, che riduca la sua proposta ad una più mite, nella quale sarei ben lieto d' essergli seguace. I tentativi di riforma che da un decennio all'incirca son venuti cincischiando e sgretolando e sbattendo

la nostra scuola classica, hanno soprattutto scosso e snaturato il ginnasio, sopraccaricandolo d' insegnamenti scientifici. Di questo più che mai ho sentito far lamento dalle persone più esperte, e mi sono accorto io medesimo nelle ispezioni che mi furono commesse alle scuole governative. Anche nel ginnasio un po' d' insegnamento scientifico occorre, per ispianar la via agli studi liceali, per dar qualche riposo o svago alla mente dei giovanetti, e perchè non s' ottunda in essi l'abitudine al calcolo e lo spirito d' osservazione del mondo esteriore; ma, lasciando stare che nel liceo medesimo, come ha ben chiarito il socio Masci, l' insegnamento scientifico dev'essere convenientemente alleviato, nel ginnasio non ve ne dovrebb'essere se non quel tanto che è strettamente necessario al conseguimento dei tre fini anzidetti. Così davvero s'avrebbe un insegnamento intensivo delle lingue e della parte letteraria nel primo quinquennio dell'istituto classico, e nel triennio successivo l' alunno si troverebbe abbastanza libero di consacrarsi con qualche alacrità alle scienze, e sarebbe già in grado di seguitare gli studi letterari in ciò che hanno di più ameno e di più attraente.

Appunti di altre osservazioni orali fatte dai soci Miraglia e Bonghi.

Il socio MIRAGLIA non è di accordo col socio Bonghi intorno al carattere differenziale delle scuole secondarie. A lui non pare che sia sempre secondaria la scuola, ch'è superiore alle classi elementari ed inferiore all'Università. L'esperienza ci apprende che sopra le scuole elementari e sotto le scuole universitarie vi sono talvolta scuole professionali, o scuole che non hanno per unico fine la coltura generale. Le scuole tecniche e gl' istituti, per esempio, non sono vere scuole secondarie, perchè hanno pure fini professionali; nè sono schiettamente professionali, perchè danno corsi di coltura generale. Nondimeno le scuole tecniche e gl' istituti si ritrovano fra le classi elementari e le universitarie, senza essere propriamente scuole secondarie, occupano cioè quel posto dove il socio Bonghi vorrebbe ritrovar sempre la scuola secondaria.

La legge Casati non considera come secondarie le scuole tecniche e gl'istituti, e ne parla in un titolo a parte, nel titolo terzo: *Dell' istruzione tecnica;* mentre chiama secondarie le sole scuole ginnasiali e liceali nel secondo titolo: *Dell' istruzione secondaria classica.* La legge indicata divide la pubblica istruzione in tre rami, al primo dei quali appartiene l'*istruzione superiore*, al secondo l'*istruzione secondaria classica*, ed al terzo la *tecnica* e la *primaria.* Certo non è logico fare un ramo solo della istruzione tecnica e della primaria; ma è evidente che per il nostro legislatore vi è una sola specie di scuole secondarie, ossia le scuole classiche.

La distinzione delle scuole secondarie in iscuole che educano la mente più che informarla, ed in iscuole che informano più che educano, non è tale da offrire la vera soluzione del problema. La

scuola secondaria, sia qualunque il tipo, è fatta per disciplinare tutte le potenze giovanili, per dare la coltura generale, per svolgere ed educare la mente. L'educazione della mente è il suo scopo essenziale, è la condizione *sine qua non* della sua esistenza. Una scuola secondaria, la quale informi la mente più che educarla, non s'intende. Senza dubbio l'educazione della mente si accoppia all'informazione, e l' informazione ha un potere educativo; ma il predominio dell'informazione sull'educazione snatura la scuola secondaria, e la trasforma in iscuola speciale. Si faccia quest'educazione della mente con le lingue antiche o moderne, e con gli elementi delle scienze, la scuola secondaria deve per sua indole essere più educativa che informativa. Lo stesso socio Bonghi non reputa educativa l' istruzione scientifica, che dia notizia dei soli risultati, che sia soltanto informatrice. È mestieri considerare che il mutamento di proporzione fra lo scopo educativo e l'informativo non è punto indifferente alla qualità della scuola. Una scuola che informi più di quello che educhi non è, nè può essere secondaria.

Con la distinzione delle scuole secondarie educative ed informative si può collegare l' altra, che si fonda sul criterio della raffinatezza della coltura in rapporto ai bisogni della vita. È fuori quistione che nelle scuole classiche l' insegnamento sia più raffinato, più ideale; ma ciò non implica che la scuola secondaria reale o tecnica debba mirare ad uno scopo diverso dallo svolgimento delle potenze, dalla coltura generale appropriata ad alcuni uffici civili, dall'educazione della mente. Questa scuola dà una coltura generale meno raffinata, nel senso che gli strumenti di educazione mentale sono meno perfetti e tipici di quelli che adopera la scuola classica. Pertanto la minore raffinatezza della scuola tecnica può intendersi nel senso del socio Bonghi, ossia come l'equivalente dell'informazione predominante, ed allora i due criteri s'immedesimano.

Si è discusso molto sulle scuole secondarie classiche, e delle scuole secondarie tecniche si è detto poco. Oramai l'istruzione tecnologica ed industriale richiede nei suoi gradi medi ed alti una larga preparazione generale, la quale non può più farsi col greco e col latino, bensì con le lingue moderne e con gli elementi delle scienze a scopo educativo. Le letterature moderne, ha detto il socio Bonghi, sono compiute, hanno potuto assimilarsi gli elementi delle letterature antiche, e distano assai meno da queste di quello che distavano una volta. Ciò importa che esse hanno acquistato maggiore efficacia educativa. Non poche migliaia di giovani aspirano ogni anno ad una buona coltura generale senza lingue classiche, che consenta loro di studiare ingegneria, di dedicarsi alle industrie, e di esercitare alcune pubbliche funzioni. Le scuole pratiche di agricoltura, le scuole di arti e mestieri non sono fatte per costoro, che vogliono spingersi oltre e conseguire alcune posizioni elevate.

Ora la quistione è questa: solo il liceo dev'essere il mezzo per giungere a tutte le posizioni elevate, o pure a fianco del liceo dev' esservi qualche altra scuola secondaria? Come si deve costituire questa scuola senza lingue classiche, e quali privilegi le si possono accordare? Conviene meglio creare la scuola unica, e ritardare lo studio del greco e del latino? Il tipo classico non subisce vera crisi nè in Germania nè altrove. Tutti sono di accordo nel riconoscerne il valore e l'importanza. Si tratta solo di far del liceo una scuola più conforme allo spirito moderno, pur conservandole il carattere di scuola classica; si tratta di renderne più pratici gl' insegnamenti, di armonizzare le loro proporzioni, e di evitare lo strapazzo mentale de'giovani. Si vuole impedire che il liceo sia l'unica via, la via privilegiata, per tutte le carriere alte.

La proposta di fare più intensiva la coltura classica ne' primi anni non pare accettabile. I giovanetti fra i dieci ed i quindici

anni non sono in grado di comprendere gl'intimi pregi del greco e del latino, nè gli elementi di scienza insegnati con scopo educativo, come desidera il Bonghi. Al massimo essi potrebbero apprendere queste due lingue con i metodi pratici, come apprendono le lingue vive. Non è possibile insegnare con frutto ne' primi anni della vita le lingue, adoperando metodi astratti e teorici. Questi metodi sono diretti all' educazione della mente, in seguito dell'apprendimento pratico dei primi anni. Le preziose qualità insite nel greco e nel latino, su cui tanto si è insistito, non spiegano tutta la loro vera efficacia che tardi, cioè quando l'intelletto si è svolto e comincia ad astrarre. Il greco ed il latino insegnati con metodi pratici non educano sufficientemente la mente, per la stessa ragione per cui non l'educano le lingue moderne apprese praticamente. Se si vuole adunque la cultura classica intensiva ne'primi anni, non si otterrà l'educazione della mente. Se si vuole invece l'educazione della mente, è necessario rinunciare alla coltura classica intensiva dai dieci a quindici anni, e contentarsi di un apprendimento pratico negli inizi, aspettando l' epoca dell' applicazione dei metodi astratti e teorici. In America ed in Francia si è pensato ad una *intensificazione* degli studi classici, ma dopo i quattordici o quindici anni, e dopo di avere acquistato una certa coltura generale. E certamente questo concetto armonizza più col fine della scuola secondaria educativa, e con la funzione pedagogica dell'insegnamento delle lingue classiche.

Il socio Bonghi risponde al socio D'Ovidio, ed ammette che la sua proposta si avvicina molto all'antico tipo della scuola italiana, nella quale si è educata la generazione passata, che si distingue per i buoni studi letterarii e per l'efficacia del dire. Nota che l'attuale liceo in Italia è piuttosto conforme al tipo tedesco, che fu accolto dalla legge Casati. Per il tipo tedesco attuato fra noi gli

studi classici sono troppo divisi nei vari anni dell' insegnamento ginnasiale e liceale, sono anzi sparpagliati. Gl'Inglesi hanno invece conservato il vecchio tipo nostro della scuola classica, mentre noi ci siamo da esso allontanati. Ora il tipo tedesco è *sub judice* nella stessa Germania, in cui è scosso e fortemente combattuto. A noi spetta assoggettarlo ad esame, quando nel paese nel quale nacque lo si assalisce. Non si può nelle condizioni presenti delle cose lasciar stare la scuola classica come si trova, perchè da tutte le parti sorge la spinta al mutamento.

Per conservare e rinvigorire il tipo classico in generale, è necessario prendere una nuova posizione. E la nuova posizione consiste nell' ordinare in guisa l' istituto letterario, che offra ai giovani prima gli studi letterari e scientifici comuni, e poi una preparazione speciale nei singoli rami della coltura secondaria, la quale sia più conforme alla vocazione ed ai futuri destini di ciascuno allievo. Si sgomberi quello ch'è troppo e vano, e s'insegni ciò che dev' essere materia di studio comune e di svolgimento delle particolari vocazioni, senza anticipare i corsi superiori. Tutti gli alunni dell' istituto secondario dovrebbero essere obbligati agli studi, che hanno per oggetto la letteratura nazionale, le lingue classiche, la storia, la geografia, gli elementi delle scienze nel primo e più lungo periodo dell' insegnamento. Ciascuno poi dovrebbe poter seguire negli ultimi anni corsi sviluppati di quelle materie secondarie, che hanno maggior rapporto con gli uffici civili cui vuole dedicarsi. Se questo concetto non potesse avere facile attuazione, sarebbe certo assai desiderabile che si accettasse la mitigazione proposta dal socio D' Ovidio, cioè, che il ginnasio almeno sia ripristinato nel suo carattere prevalentemente letterario.

Risponde al socio Miraglia che in ciascun paese le parole debbano significare quello che le leggi vogliono che esse significhino. La legge del 1859 colloca fra le scuole secondarie le scuole tec-

niche e gl'istituti. Le scuole professionali sono speciali, e quindi sono fuori della coltura secondaria, e non entrano nel conto. Aggiunge che il criterio di distinzione fra scuole che educano la mente e scuole che la informano non è assoluto, ma relativo. Le scuole che informano la mente, l' educano anche. È questione di proporzione, e non di altro.

EgRL
4/24/31

120*40

Educ 1117.75
Sul migliore ordinamento della istr
Widener Library 006978217
3 2044 079 697 249